Carmen Creţu

TEORIA CURRICULUM-ului și CONȚINUTURILE EDUCAȚIEI

EDITURA UNIVERSITĂȚII „AL. I. CUZA" IAȘI

Introducere

Desigur că termenul de curriculum nu reprezenta, la începutul anilor '90, cel mai popular concept, nici pentru personalul didactic "format inițial și perfecționat continuu" după vechile programe pedagogice puternic ideologizate și chiar, nici pentru cercetătorii și universitarii români, adesea limitați, din motive obiective dar și subiective, la consultarea literaturii traduse în limba română, la contacte sporadice și nesemnificative în cadrul comunității științifice internaționale, sau la consultarea unui număr extrem de redus de reviste de specialitate din străinătate, lectură posibilă în special în București (la bibliotecile Unesco, CEPES, ale Ambasadei americane și altele -puține- cu același regim de acces pentru publicul român), apoi, într-o mai mică măsură, în celelalte orașe universitare din țară și foarte puțin în restul țării. Astfel se explică de ce, în deceniile șapte și opt, când în universitățile din întreaga lume democratică se desfășurau cursuri pe problematica curriculum-ului, în România doar în câteva universități s-au semnalat preocupări pe această linie. De obicei, aceste preocupări se integrau în abordările academice ale problematicii conținuturilor educației și învățământului, ca o componentă a didacticii .

Într-un asemenea context specializat, nu puteau fi priveligiate, cât ar fi impus evoluțiile din domeniile teoriei și dezvoltării curriculare, aprofunadarea conceptului de curriculum și a derivatelor sale, delimitarea domeniilor de cercetare curriculară sau analiza concepțiilor despre curriculum-ului, surprinse în dinamica lor istorică și generatoare de istorie pentru pedagogie. De altfel, asemenea abordări, extrem de specializate în cadrul cursurilor universitare, ar fi presupus *ab initio*, un interes deodebit din partea studenților. Ori, în anii optzeci, în amfiteatrele românești nu puteai afla studenți în pedagogie, psihopedagogie sau psihologie și sociologie, fiind desființate respectivele secții, prin decizie politică. Pentru ceilalți studenți, de la facultățile care specializau profesori (filosofie, istorie, filologie, matematică, chimie, fizică, biologie-geografie, arte, educație fizică și sport, precum și de la institutele de învățământ superior politehnic, medical și farmaceutic, agronomic, economic, artistic etc.) problematica curriculum-ului ar fi reușit să provoace doar accidental, motivația necesară studiului sistematic și aprofundat, nefiind, în mod direct legată de specializarea lor formală și nu au avut ecoul meritat, contribuțiile celor câțiva universitari și cercetători români care au abordat unele aspecte din problematica curriculară înainte de anii '90, constituie acum elemente de

continuitate şi de raportare în trecut, ale cercetării româneşti în acest domeniu de studiu. Menţionăm în mod special, contribuţiile aduse de George Văideanu care, în dubla sa calitate de profesor universitar la universitatea din Iaşi şi aceea de expert Unesco-Paris (şef al secţiei de structuri şi conţinuturi ale învăţământului, între anii 1973–1980) a oferit, studenţilor, doctoranzilor şi colegilor săi, prilejul de a fi conectaţi la dezbaterile contemporane din domeniul curriculum-ului, fie că acestea se reflectau în rapoarte şi buletine oficiale, fie că se obiectivau în literatura pedagogică, în cursuri universitare sau în conferinţe şi întâlniri tematice, desfăşurate pretutindeni în lume.

Problematica curriculum-ului, deosebit de actuală acum, în România, în special datorită reformei curriculare în curs de desfăşurare, este abordată atât de specialiştii în pedagogie cât şi de educatorii specializaţi în diferite arii curriculare din curricum-ul naţional pentru învăţământul general şi liceal. Totodată, problematica este de interes şi pentru cadrele didactice universitare, antrenate de asemenea, într-o reformă curriculară cu valenţe multiple în câmpul universitar.

Cursul de *Teoria curriculum-ului* a fost introdus, pentru prima dată în universitatea din Iaşi, în anul universitar 1990-1991 şi a fost susţinut în *team teaching* de trei cadre didactice. Ezitările aferente unei problematici relativ noi s-au exprimat atunci prin prevalarea unor teme fără o semnificaţie prioritară în domeniu, sau legate cu precădere de alte domenii, şi acestea specializate, ca dezvoltarea curriculum-ului. O consecinţă prezentă, a acestui început, este abordarea în cadrul unui capitol special şi extins a didacticii conţinuturilor educaţionale. Dacă această abordare este motivată epistemologic, prin predominanţa istorică a temei conţinuturilor în problematica teoriei curriculum-ului, alte titluri de curs de început, au fost abandonate pe parcursul devenirii universitare la Iaşi, a disciplinei *teoria curriculum-ului*. Tot în cursul timpului, ne-am confruntat cu imperativul asumării "de unul singur" a întregului curs. Îi considerăm însă co-autori, pe toţi cei care s-au deschis către noi, fie şi numai cu o singură idee.

Cursul pe care îl publicăm, prin efortul lăudabil al *Editurii Universităţii "Al.I.Cuza"*, reprezintă o sistematizare a problematicii teoriei curriculum-ului din perspectiva contribuţiilor clasice şi recente din literatura românească şi internaţională. Am valorificat, cu precădere, literatura anglo-saxonă, datorită nivelului său ridicat de reprezentare cantitativă, dar şi calitativă, în comunitatea ştiinţifică de referinţă în domeniu. Este suficient să menţionăm, credem, faptul că în acest spaţiu au fost editate, în ultimii zece ani, toate tratatele de teoria curriculum-ului precum şi cele mai numeroase şi prestigioase reviste specializate. Pe lângă aceste surse, cititorul va putea descoperi în acest curs universitar, diferite referinţe şi la cercetarea sau practica în domeniu desfăşu-

rate în majoritatea țărilor europene, inclusiv cele foste socialiste, precum și în unele țări ale Australiei, Asiei, Africii și Americii Latine.

Metodologia care a privilegiat elaborarea acestui curs cuprinde, pe lângă analiza literaturii de specialitate, analiza documentelor unor congrese, conferințe și seminarii organizate la nivele naționale și internaționale, analiza comparativă a documentelor legislative și de reformă curriculară din România și din alte țări, studii de caz, biografii profesionale, anchete pedagogice și chiar experimente pe eșantioane restrânse de cadre didactice, consacrate unor teme actuale și punctuale, cum ar fi elaborarea de curriculum la decizia școlii, organizarea conținuturilor învățământului în modalitate diferențiată și personalizată, interdisciplinară, transdisciplinară, interculturală, pentru noile tehnologii informaționale și comunicaționale, etc.

Multe din investigațiile care au inspirat capitolele cursului se datorează, în mare măsură, suportului constant pe care l-am primit din partea studenților și cadrelor didactice cu care am colaborat efectiv, de-a lungul anilor, în cadrul seminariilor, consultațiilor și a proiectelor de cercetare inițiate de Catedra de Pedagogie. De asemenea, subliniem în mod special, susținerea pe care am primit-o din partea mai multor specialiști și colegi de la catedrele de pedagogie din Iași și din alte universități din țară, din Consiliul Național al Curriculumului, Institutul de Științele Educației, București, MEN, precum și din universități și centre de cercetare din străinătate, cu care ne-am întâlnit pe diverse traiectorii ideatice. Tuturor le mulțumim și le transmitem intenția noastră de a a-I avea în continuare, co-echipieri în re-formarea continuă a cursului de *Teoria curriculum-ului*.

Adresându-ne studenților noștri, din anul I, al *Secției de Pedagogie* de la *Facultatea de Psihologie și Științele educației*, le avansăm provocarea de a citi-analiza-critica-reformula fiecare conținut tematic anunțat în planul inițial al cursului, pe care îl primesc la începutul anului universitar, înainte de întâlnirea pe care o vom avea, periodic, în amfiteatru. Studenții se vor sustrage tentației și calvarului de a mai scrie ceea ce deja este oferit ca suport de curs, iar noi vom câștiga parteneri de dialog pertinent și de creație de cultură universitară.

Astfel, vom reuși, ceea ce ne-am dorit dintotdeauna, fără a realiza niciodată pe deplin, să ne degajăm de povara examenului ce va să vină.

Iași, aprilie 1999

Carmen Crețu

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Partea I

Teoria curriculum-ului, domeniu de studiu al ştiinţelor educaţiei

I

Conceptul de curriculum

1. Un concept incomod?
2. Etimologie
3. Metamorfozarea sensului
4. Primele consemnări
5. Evoluţii în aria semantică
5.1. Semnificaţia conceptului de curriculum în secolele XVI-XIX
5.2. Aria semantică a conceptului de curriculum în secolul XX
5.2.1. Primele semnale: J.Dewey, 1902
5.2.2. Curriculum ca experienţă de învăţare: F.Bobbitt, 1918, 1924
5.2.3. Biblia curriculum-ului: R.Tyler, 1949
5.2.4. Specialiştii în curriculum: J.Schwab, 1969, 1970, 1973, 1983
5.2.5. Curriculum, domeniu al politicii educaţionale în oganizaţiile internaţionale: documentele Unesco, 1975
5.2.6. Curriculum informal: L. Cremin, 1971; W.Schubert, 1986
6. Definiţii actuale
7. Derivate conceptuale
8. Tipuri de curriculum

Concluzii
Planuri recapitulative
Referinţe bibliografice

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

8-36 bx

1.1. Un concept incomod?

Termenul de curriculum a intrat în vocabularul activ al limbii române, vorbite de educatorii practicieni şi de pedagogi, destul de recent. Problematica ***reformei de esenţă*** a învăţământului românesc, omniprezentă în elaborările şi dezbaterile care au antrenat, după anii '90, întreaga comunitate educaţională, teoreticieni şi practicieni în egală măsură, a determinat multiple deschideri faţă de politicile educaţionale din întreaga lume, şi în special din ţările ale căror sisteme educaţionale puteau oferi cadre de referinţă pentru schimbarea propriului nostru sistem educaţional: ţările Europei occidentale şi SUA. Internaţionalizarea studiilor, compatibilizarea certificatelor şi diplomelor, participarea efectivă la cercetarea pedagogică internaţională, fundamentală şi aplicativă, a pedagogilor români, presupun un sistem complex şi rapid de adaptări pe diferite planuri, printre care şi asimilarea aparatului conceptual fundamental, operant în proiectarea inovărilor şi reformelor educaţionale pe plan internaţional.

Cum este ştiut, noutatea, chiar dacă ea constă în adoptarea unui nou termen, întâmpină rezistenţă. Şi acum sunt voci, autorizate în domeniile lor studiu, altele decât pedagogia, care susţin inutilitatea conceptului. Distinşi critici literari, de exemplu, reclamă redundanţa conceptului de curriculum în limba română, unde avem, spun domniile lor, alţi termeni sinonimi, precum *programă* (în sensul de programă analitică pe discipline) şi *plan de învăţământ*.

Deşi aceste reacţii contestatare sunt izolate şi lesne de combătut pe terenul pedagogiei ne-amatoriste, le considerăm semnificative şi util de supus analizei în cadrul teoriei curriculum-ului. Prin raportare la atitudinile ostile cu care acelaşi concept a fost întâmpinat şi în alte ţări, observăm că istoria se repetă izbitor de asemănător. Diferenţa specifică, şi într-un anumit fel, tristă pentru noi, constă în faptul că, acolo, aceste atitudini se manifestau acum 40-50 de ani

în urmă, pe un teren marcat de începuturile, inerent supuse tatonărilor cronofage şi erorilor, ale teoriei curriculum-ului ca domeniu de studiu.

Astfel, în Franţa au existat voci care au refuzat adoptarea termenului de curriculum pentru că "urâţeşte limba" lui Voltaire.

În SUA, ţara de origine a teoriei curriculum-ului, termenul a fost calificat cu adjectivele "hidos, penibil şi academic" (Harold Rugg, 1936). Dacă primele De data aceasta, criticile nu mai sunt formulate de pe poziţii lingvistice, ci epistemologice. Două adjective pot reflecta doar părerea subiectivă a unui specialist (fie el şi părintele domeniului Teoriei curriculum-ului în SUA, aşa cum este considerat H. Rugg de către mai mulţi cercetători, printre care şi Ph. W. Jackson, co-autor şi editor al prestigiosului tratat *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*, 1992), ultimul calificativ, "academic", ne suscită uimirea pentru o astfel de învecinare. Parcurgând mai multe materiale (inclusiv fragmente ale textului lui H.Rugg), în încercarea de a afla misterul sensului peiorativ cu care este menţionat mai sus, adjectivul *academic*, am constatat că el reflectă, în contextul literar respectiv, condiţia de inutilitate a termenului de curriculum. În condiţiile în care un termen pedagogic nu era preluat, cu un înţeles clar, de comunitatea educatorilor practicieni ci constituia doar o găselniţă a mediilor academice sofisticate, el nu era perceput ca un termen util. Aceasta a fost consatatarea lui Rugg, făcută prin evaluarea popularităţii de care se bucura termenul în SUA, la începutul secolului.

Totuşi, diagnoza simpatiei faţă de "curriculum", nu este foarte marcantă nici prin referire la literatura anilor 1970-1980, cu toate că termenul este adoptat şi vehiculat pretutindeni. Vom menţiona alte câteva calificative neprietenoase: "omologul cuvântului curriculum este conflict"; "suferă de severă dezorientare" (Egan, 1978); domeniul curriculum-ului este "amorf" şi "eluziv" (Goodlad, 1985); "în stare proastă" (Joyce, 1971); "muribund" (Schwab, 1969); "derivând în derizoriu" (Foshay, 1975). (1). În alte contexte, s-a de

plâns "starea haotică a terminologiei domeniului" (Kliebard, 1975), faptul că acest concept este "rău definit epistemologic", Goodlad, 1985. Criticile au avansat până la a pune sub semnul întrebării dacă există într-adevăr, un "domeniu al studiilor curriculare", Jakson, 1980 şi chiar s-a recomandat "abandonarea practicării lui", aşa cum a remarcat revoltat, de data aceasta de pe poziţii partizane, Schwab, 1970.

Deşi criticile sunt nuanţate, putem totuşi să identificăm numitorul lor comun: starea confuză a domeniului, datorată extremei varietăţi tematice şi metodologice a abordărilor, în strânsă corelaţie cu vehicularea simultană a unei mulţtitudini de sensuri ale conceptului de curriculum.

În anii '90, teoreticienii curriculum-ului par a fi mai puţin interesaţi de controversele legate de concept. Disputele cu privire la semnificaţia termenului de curriculum s-a diminuat, tocmai pentru că se acceptă, cu spirit pragmatic, o multitudine de sensuri, cu condiţia ca acestea să fie precizate de la începutul oricărei abordări în domeniu. Teoria curriculum-ului este recunoscută ca domeniu de studiu. Se ştie că în istoria constituirii sale au existat controverse, dar originea lor a fost analizată şi explicată. Tocmai prin aceste dispute, domeniul s-a dezvoltat şi maturizat. Specialiştii se orientează, cu precădere acum, către direcţii de cercetare foarte specializată (ex. tradiţii ale cunoaşterii, politici curriculare, clasificarea teoriilor curriculum-ului, etc.). Din analiza aprofundată a acestor direcţii rezultă noi idei şi teorii, utile fundamentării ştiinţifice a practicii educaţionale.

2. Etimologie

Termenul provine din limba latină (singular: *curriculum*, plural: *curricula*) unde semnifică *alergare; cursă.* (Cassell, *"Latin-English Dictionary"*). Acelaşi termen era vehiculat şi în sens figurat, ca de exemplu, *curriculum -solis, lunae, vitae* desemna *curs* – al soarelui, al lunii, al vieţii (Guţu, 1969, Dicţionar latin-român).

3. Metamorfozarea sensului

Trecerea din câmpul semantic originar, în câmpul semantic al faptului educaţional este corelată, de cercetătorul american David Hamilton, 1989, cu nevoia de control administrativ al statului şi al bisericii protestante asupra fenomenului educaţional, nevoie exprimată în torentul mişcărilor ideologice şi sociale din Europa celei de-a doua jumătăţi a secolului XVI. Metamorfozarea sensului reprezintă un proces complex de evoluţie lingvistică, încă insuficient explorat în cazul conceptului de curriculum.

Ca rezultantă a presiunilor exercitate de instituţiile de putere ale vremii, s-a impus tendinţa de centralizare a conţinuturilor educaţionale, la început în universităţi şi apoi în colegii şi şcoli elementare. Ordinea este ea însăşi semnificativă. Universitatea, prin nivelul studiilor şi diplomelor oferite, propulsează absolvenţii către sferele de influenţă ale societăţii. Controlul exercitat asupra formaţiei universitare era deci, prioritar.

Documentele în care se obiectivau aceste conţinuturi, aprobate de autoritatea statală şi religioasă, purtau numele de *curriculum*. Puterea administrativă şi spirituală creease un nou instrument al propriului său exerciţiu, instrument de care nu s-a mai despărţit până în zilele noastre, acesta dovedindu-şi eficienţa în toate vremurile istorice: curriculum. Conţinuturile predate în cadrul unui anumit sistem educaţional (predate (la care s-au adăugat în timp, şi modalitatea de organizare a experienţelor de organizare şi de învăţare a acestor conţinuturi) reprezintă o formă de reflecţie a puterii, ca personalitate politică colectivă.

Hamilton menţionează că funcţia iniţială a curriculum-ului a fost aceea de instrument al eficienţei sociale, dar că ulterior, folosirea termenului de curriculum a fost motivată atât "extern" cât şi "intern", printr-o combinaţie de "autoritate administrativă şi pedagogică".

4. Primele consemnări

Termenul apare cu referire la contextul educațional, mai întâi, în documentele unor universități medievale (Leiden-Olanda, 1582; Glasgow-Scoția, 1633).

Prima lucrare scrisă în altă limbă decât cea latină care îl semnalează este un raport redactat în engleză, de către J. Russell, 1824, despre universitățile din Germania: "Când studentul german terminase curriculum-ul său..." (apud Ph. W. Jackson, 1992, p. 5).

Una dintre cel mai cunoscute lucrări lexicografice în care este menționat, *The Oxford English Dictionary* (OED) îi conferă înțelesul de *"curs obligatoriu de studiu sau de instruire, dintr-o școală sau universitate"*.

Printre primele cărți care au în titlu termenul de curriculum putem menționa:

- *The Absolute Curriculum*, C.A. Bowsher, 1900
- *The Curriculum in Elementary Education,* H.S. Weet, 1901
- *The Child and the Curriculum,* J. Dewey, 1902.

Conceptul a pătruns mai întâi, și mai frecvent, în literatura engleză de specialitate, comparativ cu literaturile franceză și germană (v. capit. II – Studiu de caz: Relația dintre curriculum și didactică în Germania). Literatura americană din secolul XX a adus importante contribuții la dezvoltarea teoriei și dezvoltării curriculare.

În literatura pedagogică română, conceptul s-a impus, în accepțiunea sa lărgită, modernă, în special după anii '90, fiind asociat cu reforma învățământului și a educației. Deși sunt multe voci care consideră termenul de curriculum că este prea pretențios, forțat, redundant sau inutil în vocabularul pedagogic românesc, noi recomandăm preluarea largă a lui, atât din considerente epistemologice, legate de evoluția pedagogiei contemporane (teoria curriculum-ului este un domeniu maturizat al cunoașterii științifice a actului edu-

caţional), cât şi din considerente pragmatice (dezvoltarea curriculară în spaţiul euroatlantic presupune unitate şi coerenţă, inclusiv conceptuală). Efortul de a înţelege acest termen şi ideologia pedagogică ce îl însoţeşte este răsplătit de conferirea accesului la abordarea, proiectarea şi aplicarea unor modele instructiv-educative adaptate lumii de mâine.

5. Semnificaţia conceptului de curriculum între secolele XVI şi XIX

Până la mijlocul secolului al XIX-lea, în întreaga lume, termenul de curriculum a fost folosit, în general, cu acelaşi înţeles, restrâns la conţinuturile instructiv-educative, şi în special la componenta lor preponderent informativă, respectiv la *cunoştinţele şcolare*. Acest înţeles este ilustrat în *Webster's New International Dictionary*, ediţia a doua:

a) "un curs oficial organizat într-o şcoală sau într-un colegiu care se finalizează cu obţinerea unui grad, nivel de instrucţie";

b) întregul corp de cursuri oferite într-o instituţie educaţională sau într-un departament al acesteia".

5.2. Aria semantică a conceptului de curriculum în secolul XX

Ulterior, termenul de curriculum a început să devină un subiect al dezbaterilor contradictorii în comunitatea pedagogică şi un izvor de confuzii şi neînţelegeri, datorate extinderii ariei sale semantice şi a vehiculării lui cu mai multe sensuri, în acelaşi timp. Pe de o parte, conservatorii, fideli semnificaţiei originare, înţelegeau prin curriculum, conţinuturi instucţional-educaţionale (planuri de învăţământ, programe, manuale, subiecte, teme, arii de studiu) pe de altă parte, reformiştii, reclamând limitativitatea sensului tradiţional al termenului, propuneau extensiunea sa asupra întregii didactici şi *in extremis*, asupra întregii experienţe de învăţare de care beneficiază un individ, în contexte educaţionale şcolare, extraşcolare şi chiar informale (în familie şi în comunitate). Obiectivele şi metodologiile de predare-

evaluare, precum şi organizarea/structurarea situaţiilor de învăţare în afara şcolii sunt considerate de aceştia din urmă, inseparabile de conţinuturi. Unitatea lor sistemică este desemnată prin conceptul de curriculum.

Procesul de extindere a ariei semantice a termenului a fost jalonat în prima jumătate a secolului XX, de câteva apariţii publicistice semnificative pentru evoluţia teoriei curriculum-ului. Principalul neajuns invocat pentru depăşirea accepţiunii iniţiale a fost limitativitatea acesteea. Dintre numeroşii autori pedagogi care au avut contribuţii pe această direcţie cel mai adesea invocaţi sunt J. Dewey, F. Bobbitt, R.W. Tyler şi J.J. Schwab.

5.2.1. Primele semnale: J.Dewey, 1902, *"The Child and Curriculum"* (trad. "Copilul şi curriculum-ul")

J. Dewey este unul dintre primii teoreticieni care a contribuit la extinderea conceptului. În lucrarea menţionată mai sus, autorul nu ridică nici o obiecţie explicită înţelesului tradiţional, dar atrage atenţia asupra pericolului de a interpreta ca fiind două realităţi independente, autonome, *disciplinele studiate în şcoală (ce se învaţă)* şi respectiv, *experienţa de învăţare a copilului, organizată în şcoală (cum se învaţă)*.

> "Apare astfel conflictul dintre copil şi curriculum; dintre cultura individuală şi cultura socială. Această opoziţie stă la baza tuturor celorlalte divergenţe ale opiniei pedagogice... p. 67.
>
> Care este atunci problema? Este tocmai aceea de a ne debarasa de ideea greşită că există o prăpastie între modalitatea (înţeleasă ca deosebire de grad) ce pune accent pe experienţa copilului şi cea care acordă rol precumpănitor diverselor forme de discipline ce alcătuiesc planul de învăţământ... Să abandonăm noţiunea de obiect de stu-

diu ca ceva fix şi gata elaborat în sine, desprinsă de experienţa copilului; să încetăm să privim experienţa copilului ca ceva solid şi fixat; să o privim ca ceva fluent, embrionar, vital; în acest caz ne vom da seama că, copilul şi curriculum-ul sunt numai două limite care definesc un singur proces" p. 71.

Fiecare studiu sau obiect are deci două aspecte: unul pentru savant ca savant; celălalt pentru profesor ca profesor. Aceste două aspecte nu sunt în nici un sens opuse sau în conflict. Dar nici nu sunt de-a dreptul identice.

Profesorul se preocupă de obiectul de învăţământ al unei ştiinţe *ca reprezentând o etapă şi o fază dată a experienţei* (elevului – s.n.)... El nu se ocupă de obiectul ca atare, ci de obiectul înţeles ca un factor legat de o experienţă totală şi în creştere. Astfel, conceperea obiectului înseamnă psihologizarea lui". Pp.78-79. (J. Dewey, 1977 [1902], Copilul şi curriculum-ul).

Întregul studiu sugerează includerea în sfera conceptului de curriculum, alături de informaţie şi a demersul didactic de transpunere, organizare şi asimilare a informaţiei, în vederea formării de cunoştinţe, capacităţi şi sisteme de raportare la realităţile externe şi interne ale copilului.

5.2.2. Curriculum ca experienţă de învăţare: F.Bobbitt, 1918, 1924

Această linie de gândire a evoluat, devenind în preajma primului război mondial, destul de populară printre educatori, în special printre cei ce reprezentau avangarda reformei educaţiei. Pe acest teren a apărut cartea *The Curriculum* a pedagogului american Franklin Bobbitt, în care se apreciază, în mod explicit, că înţelesul tradiţional al termenului este prea restrictiv. Totodată, această carte este con-

siderată ca reprezentând primul text ce a deschis seria controverselor legate de accepțiunile termenului de curriculum.

Bobbitt extinde aria semantică a conceptului la întreaga experiență de învățare a copilului, dobândită atât în școală, în contexte formale, cât și în afara școlii, prin activități de tip nonformal sau extrașcolar, planificate și aplicate de școală. Autorul lansează celebra pereche de definiții ale curriculum-ului:

- *întreaga gamă de experiențe directe și indirecte, constând în desfășurarea (dezvoltarea) abilităților individului;*
- *seriile de experiențe de instruire sistematic planificate în școală pentru a completa și perfecționa dezvoltarea individului.*

(F. Bobbitt, 1918, The Curriculum, p.43.)

Remarcăm sensul larg pe care autorul în conferă conceptului. Granițele lui nu se mai opresc la experiența din cadrul școlii. Bobbitt atrage atenția și asupra experiențelor de învățare desfășurate în cadrul educației nonformale, înțeleasă ca experiență nu numai în afara zidurilor școlii ci și în afara orarului școlar, ca activitate complementară celei planificate în școală. Acest tip de activitate este interpretat ca fiind sistematic planificată de școală.

În al doilea rând, remarcăm o lărgire și mai mare a sensului tradițional, prin invocarea, în prima definiție, a "experienței indirecte". Prin aceasta, Bobbitt deschide calea discuțiilor despre ceea ce astăzi este cunoscut sub numele de curriculum incidental sau ascuns (*curriculum of life*). Cartea sa constituie într-un preludiu al concepției contemporane despre educația nonformală și informală, precum și pentru recunoașterea unui curriculum pe care fiecare și-l poate configura din experiența sa din afara școlii (v. "lecturi": Cremin, 1976 și Schubert, 1986).

Într-o altă carte, Bobbitt, 1924, analizează detaliat problema dezvoltării curriculum-ului. Procesul de inovare este considerat continuu şi lent. Continuitatea este conferită de necesitatea de a identifica permanent obiectivele educaţiei din contextul larg al nevoilor vieţii, proces realizabil prin cercetarea realităţii aflată în neîntreruptă schimbare. Aplicarea inovărilor reprezintă un proces lent din raţiuni politice: pentru a fi acceptată, schimbarea trebuie să fie implementată încet. În acest sens, Bobbitt, 1918, dă un avertisment, valabil şi în cazul reformei învăţământului din România, în legătură cu riscul nesincronizării dintre ritmul reformei şi capacitatea comunităţii de absorbţie a schimbării: "inerţia reprezintă o forţă în capitalul general uman, la fel ca şi forţele dinamice; consolidarea câştigurilor este la fel de importantă ca şi dobândirea unor noi câştiguri" p. 287.

Bobbitt îşi prezintă astfel, în sinteză, concepţia despre curriculum:

> "Teoria de bază este simplă. Viaţa umană, oricât ar varia individual, constă în desfăşurarea unor activităţi specifice. Educaţia care pregăteşte pentru viaţă, pregăteşte de fapt, în mod expres şi adecvat, pentru aceste activităţi... Acest proces presupune să descoperi ce particularităţi are fiecare activitate. Se vor pune în lumină: aptitudinile, atitudinile, obiceiurile, aprecierele şi formele de cunoaştere de care au nevoie oamenii respectivi. Acestea vor fi obiectivele curriculum-ului. Vor fi numeroase, definite şi particularizate. Curriculum-ul va fi deci, seria de experienţe pe care copiii şi tinerii trebuie să le aibă în vederea atingerii acestor obiective" p. 42 (vezi şi lectura Bobbitt, 1924).

G. de Landsheere, 1979, într-o carte tradusă şi în limba română, afirmă că F.Bobbitt pare a fi primul autor care a propus "o metodă

formalizată pentru a formula obiective. El pregăteşte mai întâi pregătirea pentru viaţa adultă ca scop general al educaţiei. Şi atunci propune să se anaalizeze diferitele activităţi sociale, civice, religioase, sanitare etc. Rezultatele elevilor, mai ales erorile pe care le săvârşesc aceştia, trebuie şi ele analizate pentru a putea şti asupra căror probleme trebuie să insiste învăţământul" p.11. Redăm, mai jos, unul dintre textele lui Bobbitt, concludente în acest sens:

1 "Primul pas este să analizezi gama largă de experienţe umane obţinute în domeniile principale" cum ar fi asistenţa medicală, activităţile sociale, activităţile de timp liber, etc. Graniţele pot fi trasate în multiple modalităţi. Fiecare organizare curriculară va urmări acea clasificare care corespunde mai bine scopurilor ei".

2 "Al doilea pas este să analizezi fiecare dintre domeniile principale, unul după altul, şi să le detaliezi în activităţile lui specifice." Se poate începe cu activităţi mai largi, care pot fi apoi subdivizate în activităţi din ce în ce mai spacializate. "Acest proces va fi continuat până când proiectanţii de curriculum găsesc "activităţile specifice care trebuie desfăşurate".

3 Odată descoperite, aceste activităţi trebuie transpuse în obiective ale educaţiei. Ele vor fi exprimate prin abilităţi ce trebuie demonstrate în direcţia activităţilor respective. Activităţile şi obiectivele sunt intecorelate dar nu identice." (Philip W. Jackson, Conceptions of curriculum and curriculum specialists, 1992, p. 24, citându-l pe Bobbitt, 1924, pp. 8-10).

5.2.3. Biblia curriculum-ului: R.Tyler, 1949, "Basic Principles of Curriculum and Instruction" ("Principiile de bază ale curriculum-ului şi instrucţiei")

După 31 de ani, punctele de vedere exprimate de Bobbitt sunt reluate şi redefinite de un alt pedagog american, R.W. Tyler. Cartea sa, supranumită "biblia curriculum-ului", reuneşte prelegerile susținute în cadrul unui curs predat la Universitatea din Chicago între anii 1930 şi 1940. În doar 128 de pagini, Tyler şi-a propus să răspundă succint la patru întrebări fundamentale, care reprezintă de altfel şi titlurile capitolelor:

1. Ce obiective trebuie să realizeze şcoala?
2. Ce expeerințe educaționale trebuie să fie oferiite pentru a atinge aceste obiective?
3. Cum trebuie să fie organizate aceste experințe?
4. Cum putem determina dacă aceste obiective au fost atinse?

În primul capitol (cel mai lung, 60 p.) Tyler oferă un cadru de referință pentru formularea obiectivelor educaționale, pe care le consideră a constitui problema cea mai crirtică a proictării curriculum-ului, întrucât de ele depinde, ulterior, întreg procesul educațional. Autorul identifică trei surse ale formulării obiectivelor:

- studierea elevilor înşişi;
- studierea vieții din afara şcolii;
- sugestii de la conceptorii de arii subiecte de studiu.

Tyler recunoaşte că numărul obiectivelor astfel definite poate fi excedentar. Pentru a face față multitudinii obiectivelor, autorul propune două categorii de criterii de selecție inițială (screening):

- argumentele "filosofiei educaționale şi sociale";
- rezultatele cercetării din domeniul psihologiei învățării.

Subliniem faptul că, propunând considerarea argumentelor filosofice, Tyler se referă la "filosofia" pe care fiecare şcoală ar trebui să şi-o elaboreze şi apoi să o descrie în suficiente detalii pentru a permite conceptorilor de curriculm să aprecieze dacă obiectivele respective sunt în armonie sau în opoziţie cu filosofia respectivă.

5.2.4. Specialiştii în curriculum: J.Schwab, 1969, 1970, 1973, 1983

Joseph J. Schwab a fost profesor la Universitatea din Chicago, membru al catedrei de pedagogie (*Department of Education*) specializat în domeniul *Curriculum and Instruction*. Raportându-se permanent la Bobbittt şi Tyler, el a abordat problematica curriculum-ului din perspectiva implementării lui în practica cotidiană a şcolii. Totodată, Schwab a analizat problema rolului specialistului în curriculum şi a concluzionat că acesta trebuie să se manifeste în formarea educatorilor ca proiectanţi şi optimizatori ai curriculum-ului (la scara demersurilor instituţionale).

Contribuţiile sale la domeniul teoriei curriculum-ului sunt reunite, în principal, în patru eseuri:

- 1969, *The Practical: A language for curriculum*;
- 1970, *The Practical: Arts of eclectic*;
- 1973, *The Practical 3: Translation into curriculum;*
- 1983, *The Practical 4: Something for curriculum professors to do*.

Încă din primul eseu, Schwab califică domeniul teoriei curriculum-ului ca fiind "muribund", în sensul de inutil comunităţii educatorilor. Această critică, deosebit de severă, este făcută chiar de pe poziţiile unui teoretician şi are conotaţii, mai mult de averstisment ultimativ decât de concluzie definitivă. În mod constructiv, autorul se grăbeşte să precizeze remediul acestei stări de fapt: recursul la practică. "Energiile curriculum-ului" ca domeniu de studiu, trebuie să fie transferate din planul teoretic, către "alte trei moduri de operare":

- practic,
- cvasi-practic,
- eclectic.

Fiecare dintre aceste trei moduri de operare, sunt formulate interogativ:

- *Modul practic*: Ce este domeniul practicului şi cum relaţionează el cu problematica curricculum-ului?
- *Modul cvasi-practic*: Care este rolul educatorului din şcoală care aplică efectiv curriculum-ul în practica cotidiană a clasei?
- *Modul eclectic*: Care este rolul profesorului de curriculum ca domeniu de studiu academic (universitarul, cercetătorul)?

Transferul problematicii teoretice a curriculum-ului în acţional, constă, în esenţă, într-un proces de deliberare. Deliberarea "ca metodă" este concepută de Schwab ca un proces care are derpt scop eleborarea de decizii pentru adaptarea/revizuirea continuă a curriculum-ului. Un astfel de proces implică, în viziunea autorului, activitatea în echipă. Fiecare echipă ar trebui să cuprindă 8-10 membri: 4-6 educatori practicieni din şcoală, directorul şcolii, un membru al consiliului de conducere al şcoiii, 1-2 elevi. În plus, echipa ar trebui să se consulte din când în când cu universitari, specialişti în curriculum şi cu specialişti în diverse domenii de studiu, reprezentate în ariile curriculare (în calitate de experţi în subiectele propuse spre studiu în şcoală), precum şi cu sociologi şi psihologi (în calitate de consultaţi pentru probleme "nonintelective", sau care nu ţin în mod direct de conţinuturile curriculare). Principalul rol al specialiştilor în curriculum, care activează în sfera academică, este acela de a-l forma şi sprijini pe educatorii practicieni în demersurile lor de a revizui curriculum-ul. De ce trebuie acesta revizuit? Pentru că, spune Schwab, orice "domeniu al activităţilor intelectuale sistematice se desfăşoară după ritmuri specifice care implică şi crize". Ca ur-

mare, întotdeauna, curriculum-ul este perfectibil, iar cei implicați continuu în revizuirea lui sunt educatorii, de la toate nivelurile de activitate didactică efectivă.

Linia marcată de acești autori clasici, ai teoriei curriculare a fost continuată apoi, de alți cercetători, în special din Europa și SUA, impunându-se astăzi întregii comunități științifice, ca o concepție modernă și inovatoare asupra conceptului de curriculum, cu implicații importante în proiectarea procesului de învățământ în ansamblul său.

5.2.5. Curriculum, domeniu al politicii educaționale în oganizații internaționale: experți Unesco, 1979

Germenii ideatici ai unei organizații universale a educației și a culturii se regăsesc încă din 1921, după primul război mondial, într-o rezoluție a Adunării Ligii Națiunilor de la Geneva, în care se propunea înființarea unei comisii pentru a studia problema cooperării intelectuale internaționale. Se afirma astfel, credința că educația și cultura pot, nu numai să accelereze dezvoltarea țărilor, ci și să contribuie la dezamorsarea conflictelor, care degeneraseră în prima conflagarție mondială. Această comisie avea să se constituie în ianuarie, 1922, sub numele de *International Commission of Intellectual Cooperation* (C.I.C.I.) și la avut ca președinte, între anii 1922-1925, pe filosoful francez Henri Bergson. În 1925 a luat ființă, tot la Geneva, Biroul Internațional al Educației (B.I.E.), avându-l director pe psihopedagogul elvețian Jean Piaget (v. G.Văideanu, 1996).

În noua configurație geopolitică a lumii de după cel de-al doilea război mondial, înființarea organismelor internaționale ONU, 1945, Consiliul Europei, 1949, Unesco, 1945 a permis amplificarea și multiplicarea abordărilor fenomenului educațional la scară planetară și continentală.

Organismele internaţionale au fost concepute ca scenă a negocierilor şi a identificării de soluţii constructive pentru marile probleme ale lumii. Pe această scenă, educaţia avea să joace un rol principal, de-a lungul întregului mileniu. Rolul jucat de aceste organisme în domeniul educaţie poate fi apreciat din mai multe perspective. Aici ne interesează, cu precădere, rolul lor de multiplicator al conceptelor şi teoriilor curriculare. Prin intermediul acestor organisme, care organizează reuniuni tematice cu largă participare internaţională, ideile despre educaţie depăşesc graniţele comunităţii academice (locale, naţionale, regionale sau internaţionale) şi sunt multiplicate în mpurile politicii şi practicii educaţionale din întreaga lume.

Într-un grupaj de studii pentru Unesco *(United Nations Educational, Scientifical and Cultural Organization)*, elaborat sub semnăturile experţilor L. D'Hainaut (coord.), D. Lawton, R. Ochs, D.E.Super, G. Văideanu, A.Yeroda şi alţii, care a apărut sub titlul "Programes d'etudes et education permanente" în colecţia "L'Education en devenir", Unesco, la Paris în 1979 (lucrare publicată şi în limba română, în 1981) sunt prezentate mai multe consideraţii asupra semnificaţiei termenului de curriculum. Totodată, studiile reunite exprimă interesul crescând manifestat de statele membre Unesco, în problematica curriculum-ului şi a teoriei reformei curriculare. Aşa cum se arată şi în prefaţă, structura lucrării a fost concepută în comun de secretariatul Unesco şi profesorul belgian L.D'Hainaut, iar autorii contribuţiilor s-au referit, cu precădere, la documentele elaborate cu ocazia reuniunilor organizate în ultimii ani de către Unesco în materie de curriculum.

Capitolul "Liniile de forţă ale elaborării unui curriculum", pp.83-107 menţionează câteva definiţii ale termenului, în accepţiunea sa cea mai largă luată în consideraţiae la vremea publicării cărţii. În definiţia dată la Seminarul UNESCO de la Hamburg, 9-13 decem-

brie, 1974, curriculum se identifică cu întreaga activitate didactică de tip formal şi nonformal:

> "curriculum conține orice activitate educativă, elaborată de şcoală şi dirijată spre un scop, care are loc în instituția însăşi sau în afara ei." (H.W.R. Hawes, 1975).

O altă definiție citată de expertul peruan J.C. Fajardo, 1976, contextualizează curriculum-ul, ca experiență de învățare a educatului în societate în ansamblu, dar precizează rolul şcolii în coordonarea acestei experiențe:

> "Un ansamblu de experințe pe care educații le dobândesc participând la acțiuni *care sunt prescrise de sistem şi care sunt prevăzute şi produse în cooperare cu comunitatea educativă* (s.n.) pentru a contribui la dezvoltarea personală şi socială dintr-un moment istoric" (p. 6)

Sintetizând definițiile întâlnite în diferite documente Unesco D'Hainaut constată:

> "Conceptul de curriculum este legat de ideea unei acțiuni educative conştiente şi organizate, dar nu în mod necesar formală. El nu implică de fel faptul impunerii conținutului educației celui care o primeşte şi se poate foarte bine concepe că se oferă celui care vrea să învețe o mare varietate de scopuri, indicându-i-se căile pentru a le realiza şi mijloacele prin care să-şi dea seama dacă le-a atins" (p.84).

Din perspectiva întregii istorii a extinderii ariei semantice a termenului, remarcăm că viziunea experților Unesco extinde, în mod

clar, graniţa şcolară a curriculum-ului. Prin raportare la educaţia permanentă, autorii legitimează şi un curriculum al parcursului educaţional extra-şcolar şi post-şcolar. Mai mult, autorii adoptă o atitudine liberală faţă de curriculum. Acesta nu este interpretat ca o impunere a anumitor experienţe de învăţare, axate pe conţinuturi unice. Sunt luate în discuţie şi recomandate ofertele multiple de trasee curriculare, în conformitate cu opţiunile şi posibilităţile aptitudinale ale educaţilor. Într-o asemenea abordare, însuşi planul de învăţământ se recomandă a fi o construcţie flexibilă, permisivă adaptării la condiţiile instituţiilor şcolare şi deschisă continuu perfectărilor. Subliniem însă, că din definiţiile formulate, ca şi din analizele conţinute în lucrare nu rezultă o extindere a ariei semantice a termenului de curriculum prin includerea experienţelor de învăţare ce au loc fără implicarea, formală sau nonformală a şcolii. Conceptul de curriculum, chiar în ipostaza sa foarte largă, de curriculum al educaţiei permanente, rămâne ataşat şcolii.

5.2.6. Curriculum informal: L. Cremin, 1971; W. Schubert, 1986

Maxima lărgire a ariei semantice a conceptului de curriculum este reprezentată de tendinţa de încorporare a experienţelor de învăţare dobândite în contexte informale. Conştientizarea importanţei parteneriatului educaţional al şcolii cu diferitele instituţii comunitare se reflectă în literatura pedagogică prin vehicularea conceptului de curriculum informal care vizează ocaziile de învăţare oferite de mass media, teatru, muzee, biserică, etc.

> "Fiecare familie are un curriculum pe care îl predă aproape deliberat şi sistematic, tot timpul. Fiecare biserică şi sinagogă are un curriculum... Şi fiecare patron are un curriculum... Putem merge mai departe, până a declara că bibliotecile, muzeele au curricula proprii, trupele Boy Scout au curricula şi centrele de asistenţă socială

zilnică au curricula, şi cel mai important, poate, posturile de radio şi de televiziune au curricula – iar prin acestea din urmă, nu mă refer numai la programele speciale educative, ci şi la emisiunile informative care îi învaţă pe oameni să se informeze, la emisiunile comerciale care îi învaţă pe oameni ce să-şi dorească în postură de consumatori, sau la emisiunile muzicale, de exemplu la operă, care actualizează mituri sau valori generale". (L.Cremin, 1976, p. 22)

"Trebuie să trăiţi ca şi cum viaţa voastră ar fi un curriculum pentru alţii şi echilibraţi acest principiu prin (acţiunea inversă s.n.) a considera viaţa fiecărui om pe care îl întâlniţi poate fi un curriculum pentru voi, dacă sunteţi suficient de receptivi." (Schubert, 1986, p. 423)

Precizăm însă, că acest sens, extrem de larg, este foarte puţin vehiculat. Termenul de curriculum rămâne totuşi afiliat universului şcolii, chiar şi atunci cînd sunt invocate tipurile de curriculum ascuns sau latent, ori cel de curriculum informal.

Extrapolarea lui în contextul altor instituţii sociale care au valenţe educaţionale rămâne, cel puţin pentru moment, o licenţă mai mult literară decât pedagogică. De exemplu, pentru a defini un curriculum al unei familii anume, trebuie să ne raportăm la filosofia de viaţă a familiei respective, la obiectivele educaţionale definite explicit de membrii ei, la conceptualizarea, selecţia şi organizarea intenţionată a conţinuturilor, la strategiile didactice de atingere a acestor obiective, detaliate în metode şi tehnici, la modalităţi de evaluare a rezultatelor şi la dezvoltarea curriculum-ului respectiv. Din punct de vedere teoretic, un asemenea demers este posibil. În plan concret-acţional, putem concepe un curriculum doar cu caracter experimental. A spera însă, că majoritatea familiilor din lume vor fi alfabetizate

cu un asemenea curriculum familial, ține încă de domeniul imaginarului pozitiv.

6. Diversitatea definițiilor

Deşi nu există încă, în literatura pedagogică actuală, un consens asupra unei definiții unice a conceptului de curriculum, s-a conturat totuşi cu claritate, *cadrul său referențial*. Diferiți autori, definesc conceptul în acord cu o anume teorie despre curriculum şi într-o anumită tradiție a cunoaşterii (v. capitolul II).

În continuare redăm enumerativ, câteva dintre cele mai vehiculate definiții:

"Curriculum este viața şi programul şcolii... un demers de ghidare a vieții". (Rugg, 1947).

"Curriculum este considerat a fi gama, în continuă lărgire, de modalități posibile de gândire asupra experiențelor umanității – nu sub aspectul concluziilor desprinse din aceste experiențe, ci al modelelor de gândire care au condus la elaborarea acestor concluzii şi al contextului în care aceste concluzii, numite adevăruri, au fost fundamentate şi validate". (Belth, 1965).

"Toate experiențele pe care un elev le parcurge sub coordonarea şcolii". (Foshay, 1969).

"Curriculum este un plan al învățării!". (Taba, 1975).

"Experiențele de învățare, planificate şi ghidate, precum şi rezultatele aşteptate în urma procesului de învățare, toate formulate printr-o sistematică reconstrucție a cunoştințelor şi a experienței de învățare, făcută sub aus-

piciile şcolii, în vederea dezvoltării permanente a competenţelor personale şi sociale ale educaţilor". (Tanner şi Tanner, 1975).

Beauchamp, 1986, 1981, defineşte conceptul de curriculum în trei sensuri:

- "document ce descrie conţinutul procesului educaţional, scopurile sale şi situaţiile de învăţare";
- sistem curricular (*curriculum system*) care analizează contextul acţiunii educaţionale şi deciziile care se iau aici;
- arie (curriculară) de activitate didactică.

Un curriculum constă în:

a) ceea ce educatorii şi elevii întreprind împreună;

b) ceea ce elevii, educatorii şi alţii consideră (cu o mare majoritate) că este important pentru a fi predat şi învăţat, şi ca atare, ceea ce reprezintă o bază de referinţă pentru aprecierea succesului elevului şi a şcolii;

c) Modalitatea în care aceste două aspecte interacţionează între ele, şi modalitatea în care acestea, ca întreg, interacţionează cu celelalte elemente din contextul educaţional imediat, desfăşurat într-un anumit timp şi spaţiu (D.Walker, 1990).

Curriculum reprezintă planurile concepute pentru a ghida învăţarea în şcoli, în general, obiectivate în documente elaborate la diferite nivele de generalitate, precum şi aplicarea acestor planuri în clasă; aceste experienţe au loc într-un mediu de învăţare care de asemenea, influenţează ceea ce este învăţat. (Glatthorn, 1987).

Curriculum desemnează ansamblul coerent de conţinuturi, metode de învăţare şi metode de evaluare a performanţelor şcolare, organizat în vederea atingerii unor obiective determinate.

Caracteristicile esenţiale ale curriculum-ului sunt "coerenţa, cunoaşterea interconexiunilor dintre elementele componente şi posibilitatea obţinerii unui feed back semnificativ în raport cu obiectivele urmărite. (după G.Văideanu, 1986, p. 416).

Curriculum, în accepţiunea largă în care este vehiculat astăzi, presupune un sistem complex de "procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoţesc şi urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea şi revizuirea permanentă şi dinamică a setului de experienţe de învăţare oferite în şcoală. În sens restrâns, curriculum desemnează ansamblul documentelor de tip reglator sau de altă natură în cadrul cărora se consemnează experienţele de învăţare." (A.Crişan, 1998)

Ansamblul experienţelor de învăţare pe care şcoala le oferă elevului spre a-l asista în descoperirea şi actualizarea eficientă a propriilor disponibilităţi.

Ansamblul demersurilor de planificare, elaborare, implementare, management, monitorizare, evaluare şi revizuire a experienţelor de învăţare oferite de şcoală (*ciclul curricular*).

Ansamblul actelor reglatoare, normative şi de altă natură care consemnează elementele "ciclului curricular" (*plan de învăţământ, programe*). (MEN, Consiliul Naţional al Curriculum-ului, 10.11.1997)

Curriculum este conceput, din perspectiva proiectării ca "o anchetă metodologică menită să exploreze [...] posibilele modalități de a gândi experiențele umane; nu concluziile, ci modalitățile din care decurg aceste concluzii".

Curriculum are următoarele componente:

- un sistem de considerații teoretice asupra educatului și a societății.
- finalități și obiective.
- conținuturi sau subiecte de studiu selecționate și organizate cu scopuri didactice.
- metodologii de predare-învățare
- metodologii de evaluare a performanțelor școlare.

(după Husen T., Postlethwaite, T.N., (coord.), 1985, 1994, *The International Encyclopedia of Education*, p. 1147)

În cadrul acestui curs, vom folosi termenul de curriculum cu sensul de experiență de învățare, atât cea concepută de școală cât și cea interiorizată/asimilată de elev; această experiență se desfășoară nu doar în cadrul programului școlar zilnic, ci și în afara lui, prin activități educaționale de tip nonformal.

7. Derivatele conceptului de curriculum

Încă de la început, precizăm că majoritatea conceptelor derivate din conceptul de curriculum sunt formulate în termeni care, încercând să se adapteze acordurilor gramaticale ale limbii române, sfidează limba latină, de origine. Cu toate acestea, din rațiuni de operaționalitate, optăm pentru preluarea și vehicularea lor. Puritanismul lingvistic este, în opinia noastră, o atitudine acceptabilă, în general.

În acest caz, când termenul a dobândit, în ţară, conotaţii legate de reformă, nu numai a planului de învăţământ sau a programei (Curriculum Naţional), ci şi de reformă a mentalităţilor despre actul educaţional, a-l evita din asemenea considerente ni se pare comparabil păgubitor.

Totodată, sincronizarea cu dinamica sistemelor de învăţământ din întreaga lume (la care ne raportăm) presupune şi adoptarea terminologiei internaţionale.

Dictionary of education, Carter V. Good, 1973 consemnează mai multe concepte formate, de obicei prin adăugarea unui substantiv adjectival, termenului de curriculum. Prin traducere în limba română acestea devin derivate ale termenului central.

De exemplu, *curriculum experience* (eng.) este tradus experienţă de învăţare: "un curriculum în care conţinutul, activităţile şi formele de organizare administrativă sunt astfel proiectate, încât să ofere elevului o serie de experienţe care să dezvolte interesele, scopurile şi aspiraţiile acestuia, caracterizate prin explorare, interogaţie critică, reformularea informaţiilor şi judecăţilor, interacţiunea profesor-elev şi învăţarea colaborativă", Good, 1973, pp.158-159.

Redăm mai jos, câteva dintre aceste concepte şi precizăm înţelesul conferit în cadrul acestui curs:

Consiliere curriculară – specialist în problematica curriculumului, care acordă consiliere, la cerere, personalului didactic şi instituţiilor interesate, cu privire la diferite aspecte dezvoltării curriculum-ului: selecţia şi organizarea conţinuturilor, adaptarea experienţelor de învăţare la nevoile particulare ale elevilor, conceperea unui curriculum în şcoală, etc.

Dezvoltare curriculară – proiectarea curriculum-ului şi inovarea lui permanentă.

Experienţă curriculară – experienţă de învăţare, în toată complexitatea ei.

Schimbare curriculară – restructuraea curriculum-ului în cadrul diferitelor politici educaționale, proiectate la nivele naționale, locale și instituționale.

8. Tipuri de curriculum

Dacă definirea conceptul de curriculum continuă să provoace neînțelegeri, nu același lucru se poate afirma în legătură cu tipologia curriculară și respectiv cu definirea fiecărui tip. Contribuțiile în acest domeniu sunt deosebit de iportante nu numai pentru teoria curriculum-ului ci și pentru praxisul curricular. Delimitarea tipurilor de curriculum și circumscrierea lor cît mai clară este utilă educatorului practician în înțelegerea multiplelor fațete ale experienței de învățare.

Prima clasificare pe care o redăm este elaborată din perspectva teoriei curriculum-ului: general, specializat, curriculum subliminal, curriculum informal.

Curriculum general sau *core curriculum* oferă o bază de cunoștințe abilități și comportamente obligatorii pentru toți cursanții, pe parcursul primelor stadii ale școlarității. Durata educației generale variază în funcție de sistemul național de învățământ. Conținuturile educației generale cunosc un proces de extensiune, prin integrarea, pe lângă ariile curriculare tradiționale, circumscrise unor discipline consacrate în planurile de învățământ, a unor tematici interdisciplinare, în special din sfeara de studiu a "noilor educații". Curriculum general reprezintă fundamentul pe care aptitudinile speciale pot fi dezvoltate.

Curriculum specializat pe categorii de cunoștințe și aptitudini (literatură, științe umaniste, științe exacte, muzică, arte plastice și dramatice, sporturi, etc.) se focalizează pe îmbogățirea și aprofundarea competențelor, pe exersarea abilităților înalte, pe formarea comportamentelor specifice determinării performanțelor în domenii particulare de studiu.

Curriculum subliminal emerge ca experienţă de învăţare din mediul psiho-social şi cultural al clasei de elevi, al şcolii, al universităţii. Climatul de studiu, personalitatea profesorilor, relaţiile interpersonale, sistemul de recompensări şi sancţionări sunt elemente semnificative ale mediului instrucţional ce influenţează imaginea de sine, atitudinile faţă de alţii, sistemul propriu de valori, etc. În mod special, evoluţia afectivităţii este influenţată de climatul nestructurat al vieţii din instituţia educaţională.

Curriculum informal derivă din ocaziile de învăţare oferite de societăţi educaţionale nonguvernamentale, din mass media, din viaţa muzeelor, a instituţiilor culturale, religioase, din atmosfera cotidiană a familiei, etc.

Cea de-a doua clasificare este redată după Goodlad, 1979, Walker, 1990 şi Glatthorn:

Curriculum recomandat de un comitet special de experţi sau de autorităţi guvernamentale ca fiind cel mai bun la un moment dat. În viziunea autorului, curriculum recomandat este util profesorilor ca un ghid general dar el ignoră de obicei realităţile şcolii.

Curriculum scris care are un caracter oficial şi este specific unei instituţii educaţionale concrete. Autorul tipologiei menţionează că acest curriculum este esenţial dar adesea, el nu este consonant cu ceea ce se predă de fapt în şcoală.

Curriculum predat reprezintă experienţa de învăţare oferită direct de educatori elevilor în activitatea curentă.

Curriculum de suport (curriculum ca resurse) care desemnează materialele curriculare adiţionale, precum culegeri de texte şi de de exerciţii, timpul alocat experienţei de învăţare, cadre didactice, cursuri de perfecţionare şi de specializare, echipamente electronice pentru valorizarea soft-ware instrucţional, etc.; resursele de timp; resursele umane.

Curriculum testat este experienţa de învăţare transpoziţionată în teste, probe de examinare şi alte instrumente de apreciere a progresului şcolar.

Curriculum învățat semnifică ceea ce elevul achiziționează de fapt, ca o rezultantă a acțiunii cumulate a celorlate tipuri de curriculum; curriculum asimilat sau interiorizat şi eventual manifestat în termeni psihocomportamentali de către elev.

Concluzii

Există o mare varietate de definiții şi accepțiuni ale termenului de curriculum. În literatură, definițiile variază uneori, de la un autor la altul. Tocmai de acceea se impune obligativitatea precizării definiției de lucru adoptate în fiecare demers curricular, teoretic sau acțional.

S-au construit punți între domeniile teoretic şi practic al abordării curriculum-ului. Calitatea interacțiunii şi comunicării dintre cele două domenii este dependentă, în principal, de specialiştii în curriculum ca domeniu academic de studiu, care formează şi consiliază educatorii practicieni în problemele proiectării, adaptării şi inovării curriculum-ului şcolar.

Procesul de reformă a curriculum-ului este continuu.

Conceptul de curriculum este supus, în continuare, procesului de extindere, precizare, nuanțare, etc., a ariei sale semantice, ca formă de reflectare a evoluțiilor din câmpul cercetării şi al practicii curriculum-ului.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Planuri recapitulative

Evoluții în aria semantică a termenului de curriculum

Momente semnificative în spațiul european și nord-american	Literatura de referință
Sensul inițial: *Referent al întrecerilor sportive.*	Etimologia – lat. *curriculum, curricula* = running, chariot (Cassell, *Latin-English Dictionary*)
Schimbarea câmpului semantic (secolele XVI-XIX), curriculum ca metaforă: *Lista disciplinelor sau subiectelor de predat/învățat.*	Semnalările conceptului în primele documente oficiale ale unor instituții de învățământ: • Universitatea din Leiden-Olanda, 1582 • Universitatea of Glasgow-Scoția, 1633
Curriculum ca instrument al puterii: *Document oficial.*	Controlul administrativ al școlii exercitat de stat și de biserică.
Extinderea ariei semnatice (prima jumătate a secolului XX): 1. Întreaga experiență de învățare din școală (obiective, conținuturi, metode de predare-învățare, evaluare).	• J.Dewey, 1902, *The Child and Curriculum.* • F.Bobbitt, 1918, *The Curriculum.* • R.Tyler, 1949, *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* • J.J.Schwab, 1970, *The Practical: A language for curriculum.* 1973, *The Practical: Translation into curriculum.* 1980, *The Practical: Something for curriculum professors to do.*
2. Experiența de învățare organizată de școală și care are loc atât în școală, cât și în afara școlii.	Definiția conceptului de curriculum prezentată în Raportul Seminarului Unesco de la Hamburg, 1975.
3. Întreaga experiență de învățare care are loc în contexte educaționale formale (programul școlar), nonformale (extrașcolare, sub îndrumarea școlii) și informale (incidentale).	• L.Cremin, 1971, *Curriculum making in the United States.* • H.W. Schubert, 1986, *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility.*

Evoluția ariei semantice a conceptului de curriculum
Consecințe în domeniul politicilor educaționale

1. Adoptarea noii perspective teoretice asupra curriculum-ului face necesară o strategie adaptată de pregătire a personalului didactic şi de asemenea, reconsiderarea şi renegocierea responsabilităților la toate nivelele: instituționale, locale, regionale, naționale.
2. Sensul lărgit al conceptului de curriculum oferă multiple modalități de adaptare a procesului de învățământ la posibilitățile şi nevoile specifice fiecărui copil (individualizare sau personalizare).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Referințe bibliografice

Beauchamp, G. A., 1968, 1981, *Curriculum Theory*, Wilmette, Illinois.

Beauchamp, G.A., 1972, *Basic components of a curriculum theory*. In "Curriculum Theory Network", 10, 16-22.

Belth, M., 1965, Education as a discipline: Study of the Role Models in Thinking. Allyn & Bacon, Boston, Massachusetts.

Bobbitt, J.F., 1972 [1918], *The Curriculum*. New York: Arno Press.

Bobbitt, J.F., 1924, *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Cremin, L., 1976, Curriculum making in the US. Teachers College Record, 73/2.

Crețu, C., 1994, "Curriculum: perspective conceptuale, istorice și vocaționale". In Revista de pedagogie, 3-4, 1994.

Crișan, A., 1994, "Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic". In In Revista de pedagogie, 3-4, 1994.

D'Hainaut, L., 1981, Programe de învățământ și educație parmanentă. EDP, București.

De Landsheere, V., De Landsheere G., 1979, *Definirea obiectivelor educației*. E.D.P., București.

Dewey, J. 1902, *The Child and the Curriculum*. Chicago, University of Chicago Press.

Fajardo, J.C., 1976, Curriculum in the Peruvian educational reform. Paris, Unesco, ed. 76/conf. 640/7.

Foshay, A.W., 1969, Curriculum. In Ebel, R.I. (ed.) Encyclopedia of Educational Research, ediția a 4-a, Macmillan, New York.

Glatthorn, A.A., 1987, *Curriculum renewal*, Assoc. for Supervision and Curriculum Development ASCD, Alexandria, VA, USA.

Good, C.V., *Dictionary of Education*, 2nd-3rd ed., New York, McGraw-Hill, 1959-1973.

Goodlad, J.I., 1989. Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice. McGraw-Hill, New York.

Hamilton, D., 1989, *Towards a theory of schooling*. London: Falmer.

Hawes, H.W.R., 1975, "Education permanente, ecoles et curricula dans les pays en voie de development". Raportul seminarului de la Hamburg, 9-13 decembrie, 1974, Hamburg, Institut de l'Unesco pour l'education.

Jackson, P.W., 1992, *Conceptions of curriculum and curriculum specialists*. In Jackson, P.W. (ed.), *Handbook of research on curriculum*. Macmillan Pub. Comp.

MEN, Consiliul Național al Curriculum-ului, 1997, Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar. Componenta Curriculum. Documentar pentru Seminarul de Management educațional organizat de Phare VET.

Rugg, H., 1926, *The school curriculum and the drama of American life*. În G.M.Whiplle (ed.), *The foundations and Techniques of curriculum construction*. Bloogmington IL: Public School Comp.

Rugg, H., 1947, *Foundation for American education*. World Book Comp., Yonkers-on-Hudson, New York.

Schubert, W.H., 1986, *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. New york: Macmillan.

Schwab, J.J., 1970, *The Practical: A language for curriculum*. Washington DC:National Educationaal Association.

Schwab, J.J., 1973, "The Practical: Translation into curriculum". School Review, 81/4, pp. 501-522.

Schwab, J.J., 1978, *Science, Curriculum and Education: Selected Essays, Joseph J. Schwab*. Edited by I. Westbury şi N.J.Wilkof. Chicago, University of Chicago Press.

Schwab, J.J., 1983, "The Practical: Something for curriculum professors to do". Curriculum Inquiry, 13/3, pp. 239-265.

Taba, H., 1962, *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace and World, New York.

Tanner, D., Tanner, L.N., 1975, Curriculum development: Theory into practice. Macmillan, New York.

Tyler, W., 1949, *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, Illinois, university of Chicago Press.

Văideanu, G., 1996, Unesco-50. Educație. E.D.P.-R.A., București.

Walker, D., 1990, Fundamentals of curriculum. Harbourt, Brace. Jovanovich Publishers. San Diego, USA.

Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1990, Merriam-Webster Inc., Publishers, Springfield, Massachusetts, USA.

Note

1. Citatele sunt preluate din autorii menționați, după Jackson, P.W., 1992, *Conceptions of curriculum and curriculum specialists*. In Jackson, P.W. (ed.), Handbook of research on curriculum. Macmillan Pub. Comp.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

II

Problematica generală a teoriei curriculum-ului

1. Constituirea teoriei curriculum-ului ca domeniu de studiu academic
2. Studiu de caz: Relația dintre "curriculum" și "didactică" în Germania
3. Domeniul de cercetare al teoriei curriculum-ului
3.1. Obiectul de studiu
3.2. Direcțiile principale de cercetare în teoria curriculum-ului
3.3. Specificul perspectivei de abordare a experienței de învățare în teoria curriculum-ului
4. Clasificarea teoriilor curriculare
4.1. Modele conceptuale
4.2. Teorii ale legitimizării curriculum-ului
4.3. Teorii procesuale
4.4. Teorii structurale
4.5. Teorii ale implementării curriculum-ului
5. Raportul dintre teoria curriculum-ului și dezvoltarea curricullum-ului
6. Provocările cercetării contemporane în domeniul teoriei curriculum-ului
Referințe bibliografice

BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY LIBRARY

1. Constituirea teoriei curriculum-ului ca domeniu de studiu academic

Praxisul curricular are continuitate pe toată perioada istoriei omenirii. De la ritualurile inițiatice pentru tinerii din formațiunile societale primitive, analizate de antropologia culturală și până la experiențele de învățare proiectate de școala contemporană, putem identifica multiple forme de obiectivare a curriculum-ului (în sensul larg al termenului). În ciuda milenarei permanențe a obiectului său de studiu, disciplina "teoria curriculum-ului" este de dată recentă. Apariția teoriei curriculum-ului ca domeniu de studiu academic, căruia i s-au dedicat în timp, generații succesive de specialiști și care a stimulat o literatură specifică, coincide cu începutul secolului XX. Dezvoltarea demersurilor teoretice riguroase și sistematice s-a amplificat continuu. În prezent se observă o evoluție a cercetării din sfera teoriei curriculum-ului, pe direcții tot mai specializate cum ar fi, de exemplu, "stabilitate și schimbare în curriculum", "politici curriculare", "teorii ale ariilor curriculare", "curriculum ascuns", "tradiții de cunoaștere" etc. Se poate constata că dezvoltarea teoriei curriculum-ului este strâns legată de dezvoltarea conceptului de curriculum (v. cap. II).

Unul dintre primele momente de consacrare a domeniului în SUA, semnalat în literatură, îl constutuie publicarea unui *Yearbook*, 1927, elaborat de un comitet al "Societății Naționale pentru Studiul Educației" care a reunit pentru prima dată, în țară, ideile cele mai relevante despre curriculum, ale mai multor autori (Rugg, 1927). Asemenea apariții publicistice au fost constatate ulterior, și în țările Europei Occidentale, în special în cele de limbă engleză.

Începând din anii '70, interesul ministerelor educației și al educatorilor pentru teoria curriculum-ului, ca fundament științific pen-

tru dezvoltarea curriculară a devenit o realitate în întreaga lume. Astfel, *la "International Seminar for Advanced Training and Curriculum Development and Inovation"* din Granna, Suedia, din 1971, s-au reunit echipe de specialişti în teoria curriculum-ului din peste douăzeci de ţări. În aria academică, putem semnala înfiinţarea departamentelor de curriculum precum şi specializarea unui număr crescând de profesori în tematica teoriei curriculare.

2. Studiu de caz: Relaţia dintre "curriculum" şi "didactică" în Germania

Dacă adopţia termenului de curriculum s-a făcut lent, dar fără opoziţie sau rezistenţă serioasă, în mai toate ţările lumii, în Germania situaţia pare diferită. Mai mult, nici până astăzi nu există un consens asupra legitimităţii ştiinţifice a conceptului de curriculum şi a domeniului de studiu denumit de acesta. Sunt opinii conform cărora epoca studiilor despre curriculum va apune în curând, cel puţin în Germania şi Europa Continentală, în timp ce epoca didacticii va renaşte. În acelaşi timp, este evident faptul că termenul de "didactică" practic a dispărut din vocabularul educatorilor anglo-saxoni.

Astfel, din lectura unuia dintre puţinele studii din teoria curriculum-ului, consacrate dialogului dintre didactică şi tradiţiile curriculum-ului, studiu publicat de pedagogii germani S. Hopmann şi K. Riquarts, 1995, am reţinut o perspectivă inedită (dacă nu singulară) asupra a două aspecte:

a) evoluţia nesincronizată a entuziasmului provocat de teoria curriculum-ului în Germania şi respectiv, în SUA şi în ţările influenţate de pedagogia nord-americană;

b) viitorul teoriei şi dezvoltării curriculum-ului ca domenii de studiu, analizat comparativ cu viitorul didacticii.

În esență, studiul din 1995 reliefează că tradițiile îndelungate ale didacticii în Germania au determinat, chiar și pe parcursul secolului XX, ca cercetarea problematicii generale a curriculum-ului să se desfășoare în cadrul domeniilor: "proiectare didactică" (*Bildung didaktik*), "analiză didactică" (domeniu catalogat de autori ca fiind extrem de sofisticat, p. 6) și "didactica conținuturilor". Termenul german *Didaktik* (provenit din gr. *Didaskein* – a învăța, a educa, și dezvoltat din termenii derivați: gr. *Didaktikos* – instructiv și *didaskaleion* – școală) a fost introdus în Germania, în sec. XVII, în varianta sa latinizată, *didactica*, de către Wolfgang Ratke (1571--1670) și Comenius (1592-1670).

Autorii studiului prezintă, relativ detaliat, evoluția sensurilor conceptului de didactică precum și a problematicii sau a conținutului său, în Germania. Într-o sinteză (pe care ne-o asumăm) etapele acestei evoluții pot fi astfel delimitate:

1. Didactica între secolele XVII-XVIII, marcată de o concepție tripartită sau de "triunghiul didactic", susținut și de Herbart: conținut, elev, educator.

Prima definiție aparține părintelui didacticii, Comenius în *Didactica magna*: *omnes omnia docere* (trad.: a învăța pe toți toate). Astfel, didactica presupunea un proces de conectare a microcosmosului instrucțional la macrocosmosul lumii, prin identificarea conținuturilor care trebuie predate și a surselor acestora, precum și prin metodologia prelurării și transmiterii lor către elev de către educator. Sub influența reformei lutherane (sec. XVI), interesată în organizarea, legitimizarea și conducerea școlii, didactica s-a focalizat, în dezvoltările sale ulterioare din Germania, până în sec. XVII-XVIII, pe pregătirea educatorilor și a sistemelor de educație, în conformitate cu o teorie. Autorii studiului identifică două surse principale ale influențării conținutului didacticii în Germania, în această perioadă:

- Politicile educaţionale ale statului, exprimate în mod special prin cerinţe sau standarde de performanţă şcolară şi implicit de competenţă didactică, administrate de instituţiile guvernamentale specializate.
- Extinderea pieţei de literatură pedagogică şi metodică, ca urmare a presiunii exercitate de stat pentru satisfacerea cerinţelor impuse comunităţilor şcolare. Căutarea *celei mai bune metode* în instrucţie se integra tradiţiei celor mai cunoscute concepţii didactice, de la Comenius, Herbart şi Pestalozzi şi până astăzi. Conform acestor concepţii, metoda didactică reprezintă nu doar "o modalitate de instrucţie" ci chiar un "factor crucial", indus la orice nivel al raţionamentului pedagogic. Astfel, una dintre cele mai pupulare cărţi de metodologie didactică, elaborate ca reflex la cererea pieţei a fost o compilaţie (în viziunea autorilor studiului analizat) publicată în 1796 de August Hermann Niemeyer. Menţionăm că această carte nu a fost tradusă niciodată în engleză, în ciuda succesului comercial repurtat în Germania.

Cea mai importantă contribuţie a acestei etape clasice a didacticii germane, şi în special a herbartianismului este considerată a fi conturarea didacticii ca domeniu de studiu distinct în cadrul generale a educaţiei (pedagogiei).

Astfel, didactica a obţinut, până la începutul secolului XIX, recunoaşterea de principal cadru teoretic de referinţă pentru demersurile instructive din şcoala Germană (Hopmann şi Riquarts, 1995, pp. 3-4).

2. "Criticismul" plictiselii generate de rutina şcolii prusace a fost inaugurat de pedagogul Rudolf Hilderbrandt (1824-1894) şi a alimentat "reforma pedagogică" desfăşurată de-a lungul secolelor XIX şi în prima parte a secolului XX. Sub impulsul "noii educaţii", transformată în mişcare internaţională la începutul secolului XX, herbartianismul a fost abandonat în arhive chiar şi în Germania şi a fost

înlocuit cu o "teorie a educației și a învățării" (bildungstheoretische Didaktik) inspirată din filosofia și pedagogia lui Wilhelm Dilthey (1833-1911). Cei mai influenți reprezentanți ai acestei perioade au format grupul de pedagogi cunoscut sub numele de "Școala de la Gottinger" (*Gottinger Schule*) în centrul ei aflându-se Hermann Nohl (1879-1960) și Erich Weniger (18994-1961).

Această didactică inovată nu a avut influență în afara țărilor de limbă germană, în ciuda unor conexiuni cu cercetarea anglo-saxonă, realizate prin Școala de didactică de la Berlin și Școala de sociologie de la Frankfurt.

3. Adoptarea cu rezerve a concepției curriculare americane și pătrunderea conceptului de curriculum în țara didacticii este relaționată temporal și cazuistic de criza educației din anii '60, multiplu dezbătută și îndelung teoretizată. Modelele de "analiza didactică" ca forme inovatoare ale didacticii erau aspru criticată. Aspectele cele mai incriminatorii nu vizau însă didactica în sine, ca știință în curs de inovare ci incapacitatea deconspirată a educatorilor formați la școala tradițională a didacticii de a face față provocărilor viitorului. Pe fundalul complex al mișcărilor studențești și sociale, al conotațiilor politice și psihologice determinate de șocul Sputnik și al competiției economice pe arena internațională, reforma învățământului concepută în tradiție curriculară părea mult mai adecvată realităților germane decât cea concepută în tradiția didacticii.

Autorii studiului remarcă, prin metode de pedagogie comparată, un fapt extrem de interesant: în timp ce în SUA teoria curriculum-ului intra în plină criză și era catalogat ca "muribund" (J.J. Schwab, 1969 [1978]), în Germania era întâmpinată cu cea mai mare deschidere, triumf nemairepetat ulterior în țările de limbă germană, iar didactica era interpretată ca o istorie trecută.

4. Etapa contemporană este descrisă de cei doi cercetători germani ca fiind o răsturnare de situație. Nu ne putem pronunța asupra

obiectivității acestor afirmații șocante dar le tratăm, deocamdată cu prudentă rezervă, cel puțin pentru faptul că nu sunt semnificativ frecvente în literatură. Mai mult, în praxisul educațional (nu doar românesc) semnele unei atari situații nu se zăresc, chiar și punându-ne ochelari.

"Mișcarea curriculară nu este doar muribundă; ea a murit pur și simplu, aproape peste tot în lume, încet și fără funeralii" (Hopmann și Kunzli, 1992).

Didactica germană contemporană este schimbată pozitiv în două aspecte principale:

- Didacticianismul a reacționat constructiv la critica ce i s-a făcut prin comparație cu suplețea analizei curriculare și cu unitatea și coerența acestea din urmă în contextul orientărilor divergente de poltică educațională. Autorii studiului consideră că astăzi didactica a stabilit un consens între toate variantele ei, dictate de cerințe diferite de poltică educațională.
- Didactica și-a redescoperit rădăcinile, reafirmându-se ca "mediator" în triunghiul conținut, profesor și elev, dar reconsiderând rolul conținutului în acest triunghi.

Analiza didactică germană contemporană este apreciată ca fiind suficient de pertinentă pentru a nu fi înlocuită cu analiza curriculară în variantă americană, care oricum și-ar pierde identitatea dacă ar fi adaptată în context educațional german.

Explicații posibile ale întârzierii pătrunderii teoriei curriculum-ului în Germania:

- Obstacol lingvistic dublat de obstacolul orgoliului tradițiilor didacticii în Europa în general și în Gemania în mod special.
- Lipsa dialogului continuu dintre pedagogii din diferite țări. Nu toate cărțile publicate în limba germană și care au fost semnificative prin influența pe care au avut-o asupra gândirii pedagogice euro

pene au fost traduse şi cunoscute în continentul american, după cum, cărţile purtătoare ale noilor concepţii despre curriculum sau studiile conectate amplei dezbateri din cadrul teoriei curriculum-ului, elaborate în SUA şi cunoscute în Anglia, Olanda, Ţările Scandinave, au fost traduse în germană.

• Didactica reprezintă prin geneză şi dezvoltare ulterioară o modalitate complexă de adaptare a teoriei şi praxisului educaţional la sisteme statale centralizate (ca statul prusac). În studiul analizat, didactica este caracterizată şi prin eforturile permanente întreprinse pentru armonizarea sau medierea diferitelor nivele de decizie şi control.

• Distanţa ideatică dintre pedagogia americană şi cea germană nu poate fi atribuită în mod facil, aşa cum se întâmplă deseori, ignorării herbartianismului de către pedagogii americani sau a subevaluării noii didactici germane în comparaţie cu teoria şi dezvoltarea curriculum-ului american. Statul american bazat pe instituţii cu puternic caracter descentralizat avea deja, în prima parte a secolului XX, tradiţii în ceea ce priveşte autonomia şcolară locală. Ca urmare, modelele didacticii nu reprezentau atractivitate cel puţin din considerente pragmatice. Dezbaterile despre didactică, ca de altfel în bună parte şi cele de teoria curriculum-ului constituiau un privilegiu al comunităţilor academice de pedagogi şi nu suscitau interesul politicienilor sau practicienilor din câmpul educaţional.

3. Domeniul de cercetare al teoriei curriculum-ului

Încă de la început, considerăm că se impune ***o distincţie între curriculum ca domeniu de studiu general,*** pe de o parte şi ***teoria curriculum-ului ca domeniu de studiu specific,*** pe de altă parte. Cele două categorii se află într-un raport de subordonare. Curriculum ca domeniu de studiu include teoria curriculum-ului, alături de alte topici.

În studiul lui Goodlad et al., 1979 sunt identificate 16 teme de cercetare ale curriculum-ului şcolar ca domeniu de studiu, pe care

le redăm în ordinea enumerării din carte, ordine diferită sau chiar derutantă, faţă de cea consacrată în pedagogia românească clasică: *practicile predării, conţinuturile sau subiectele ce trebuie învăţate, manualele, mediul fizic al şcolii, activităţile şcolare, resursele umane, evaluarea, timpul alocat parcurcerii curriculum-ului, organizarea procesului de învăţământ, comunicarea, luarea deciziilor, conducerea procesului de învăţământ, obiectivele procesului de învăţământ, dificultăţile procesului, curriculum implicit sau ascuns, controlul asupra curriculum-ului.*

În alt studiu (Goodlad, 1979) găsim totuşi, o sistematizare a tematicii curriculum-ului ca domeniu de studiu, după canoanele pedagogiei clasice:

- Problematica obiectivelor, conţinuturilor şi a materialelor curriculare, precum şi metodologia didactică.
- Problematica politico-socială a curriculum-ului.
- Problematica proiectării, îmbunătăţirii şi reformării curriculum-ului (problematica "tehnico-profesională").

3.1. Obiectul de studiu

Teoria curriculum-ului s-a constituit ca domeniu de studiu distinct, în sistemul ştiinţelor educaţiei, prin valorizarea reflecţiilor diferiţilor pedagogi asupra experienţelor de învăţare oferite de societate. Aceste experienţe sunt proiectate şi desfăşurate în special prin structurile educaţionale instituţionalizate şi specializate (învăţământul şcolar tradiţional şi alternativ, universitar şi postuniversitar, etc.) dar şi prin alte structuri cu impact în câmpurile educaţionale informale (organizaţii guvernamentale şi nonguvernamentale de cultură şi artă, religioase, de tineret, etc., sau cele dedicate diferitelor sectoare ale economiei).

Enciclopedia Internaţională a Educaţiei, alocă un subcapitol special teoriei curriculum-ului, ca domeniu de studiu distinct (pp.1265-1272). Literatura de referinţă este constituită în principal din următoarele studii:

Beauchamp, G.A., 1968: *Curriculum Theory* (care a fost publicată în patru ediții, ultima datată 1981); Frey, K., 1971: *Theories des Curriculum*; Hameyer,U., 1883: *Sistemasierung von Curriculum-theorien*; Walker, D.F., 1976: *Toward comprehension of curricular realities*.

Primele trei studii abordează principiile elaborării teoriei curriculum-ului, în timp ce studiul semnat de Walker se concentrază pe identificarea criteriilor de grupare a teoriilor curriculare. Din sinteza acestor studii se reliefează următoarele idei, utile demersului nostru de conturare a domeniului de studiu al teoriei curriculum-ului:

- Există o mare varietate de opinii asupra a ceea ce ar trebui să reprezinte o teorie a curriculum-ului.

De exemplu, Beauchamp, 1968, definește acest domeniu ca "ansamblu de explicații și precizări referitoare la curriculum-ul unei școli" punctând relațiile dintre elementele curriculum-ului și direcționând dezvoltarea, aplicarea și evaluarea sa.

Alți autori (Frey, 1971, 1980, Kunzli, 1975, 1983, Reid, 1978) definesc teoria curriculum-ului ca ansamblu de norme și de reguli care formează un cadru teoretic de referință pentru toate activitățile implicate în *procesul curricular*. Aceste norme și reguli sunt prezentate în special ca vizând interacțiunile dintre elementele curriculum-ului. Ele trebuie respectate de toți cei implicați în procesul curricular.

Obiectul de studiu al teoriei curriculum-ului este tocmai demersul de elaborare a acestor norme și reguli de interacțiune. Hameyer, 1978, precizează că procesul curricular se referă la interacțiunile ce apar în instrucția școlară. El departajează teoriile curriculare după criteriul focalizării lor pe *procesul curricular* și respectiv, pe *produsul curricular* (acesta din urmă fiind definit ca un document sau ca un mediu de învățare).

• Una dintre cele mai complexe probleme ale domeniului o reprezintă clasificarea teoriilor curriculum-ului.

Diferenţierea teoriilor elaborate în domeniul curriculum-ului presupune o viziune şi o metodologie unitară asupra criteriilor de departajare, adică fie încă o teorie prin ea înseşi fie un demers metateoretic. Cel mai adesea, criteriile invocate în literatură sunt legate de:

1. interpretarea conceptelor curriculare,
2. de natura ipotezelor şi predicţiilor despre dezvoltarea curriculară,
3. subiectul abordat de teoriile respective (filosofiile educaţiei din care emerge curriculum-ul, politicile educaţiei, selecţia şi organizarea conţinuturilor, etc.),
4. ariile curriculare vizate.

Aşadar, domeniul de studiu al teoriei curriculum-ului este foarte larg, prin cuprinderea tuturor aspectelor experienţei de învăţare (individuale şi colective), surprinse de-a lungul evoluţiei lor istorice.

3.2. Direcţiile principale de cercetare în teoria curriculum-ului

Teoria curriculum-ului analizează din multiple perspective intercorelate (pedagogică, psihologică, sociologică, politologică, etc.) următoarele aspecte ale experienţei de învăţare:

1. conceptul de curriculum şi categoriile conceptuale derivate (conţinut curricular, reformă curriculară, politică curriculară, consiliere curriculară, etc.),
2. evoluţia ariei semantice a conceptuluui de curriculum, de la primele semnalări lexicografice sau în documente şcolare şi până astăzi (de la sensul restrâns, de

conținuturi ale învățământului obiectivate în planuri de învățământ şi manuale, până la sensul larg, vehiculat astăzi, de experiență de învățare trăită în contexte formale şi informale şi axată pe anumite conținuturi transmise şi asimilate printr-o strategie complexă ce include finalități şi obiective, modalități de conceptualizare, selecție şi organizare a conținuturilor, metodologii de predare-învățare-evaluare, forme de organizare a procesului de învățământ, relația didactică, comunicarea didactică, etc.),

3. conotațiile şi etiologiile politice, culturale şi sociale ale evoluției teoriilor despre curriculum de-a lungul timpului

4. clasificarea teoriilor despre curriculum,

5. relația dintre teoria şi dezvoltarea curriculum-ului,

6. implicațiile pedagogice ale adoptării unei anumite teorii a curriculum-ului, ca fundament pentru o strategie de dezvoltare curriculară,

7. tradițiile cunoaşterii transpuse în curriculum,

8. interrelațiile dintre componentele curriculum-ului în cadrul diferitelor modele de dezvoltare curriculară,

9. distribuția responsabilităților în domeniul construcției şi reconstrucției curriculare,

10. problematica resurselor curriculare.

Fiecare dintre aspectele curriculare enumerate mai sus beneficiază, la rândul lor, de abordări specializate (*managementul învățământului şi al educației* şi *politica educației*). Subliniem că teoria curriculum-ului nu s-a constituit din însumarea rezultatelor cercetării specifice desfăşurate pe componentele curriculum-ului şi din prezentarea descriptivă şi explicativă a acestor rezultate, într-o megaştiință a educației. Deşi abordează toate aspectele experienței de

învăţare, teoria curriculum-ului nu se substituie nici uneea dintre disciplinele specializate pe aspectele respective.

3. 3. Specificul perspectivei de abordare a experienţei de învăţare în teoria curriculum-ului

Arii tematice principale:

- Definirea şi analiza strategiilor de învăţământ/educaţie (prin identificarea elementelor de coerenţă sau a axelor principale de construcţie ideatică şi metodologică a demersurilor educaţionale).
- Analiza surselor conţinuturilor educaţionale, conceptualizarea, selecţia şi modelele de organizarea ale acestora în procesele de învăţământ.
- Identificarea şi interpretarea interrelaţiilor dintre componentele curriculum-ului, cu accent pe problematica conţinuturilor.
- Impactul diferitelor evoluţii politice, culturale, sociale şi economice asupra curriculum-ului.
- Impactul diferitelor modele curriculare asupra profilului psihocomportamental al indivizilor şi generaţiilor de educaţi şi de educatori din diferite timpuri şi arii geopolitice.
- Politicile curriculare.
- Implementarea curriculum-ului.
- Dezvoltarea curriculară în diverse contexte.
- Reforma şi inovaţia curriculară.
- Strategiile de dezvoltare curriculară în diferite ţări.
- Evaluarea curriculum-ului.
- Ariile curriculare (organizare şi dezvoltare).
- Curriculum pentru formarea educatorilor (iniţială şi continuă).

Caracteristici metodologice principale:

- Globalitatea demersului analitic (ex. analiza modelelor curricularela scară planetară; analiza tuturor componentelor curriculum-ului în contextul unui model curricular).

- Analiza comparativă a modelelor curriculare.
- Analiza istorică a experienţelor de învăţare.
- Studii de caz (ex. sisteme naţionale sau locale de învăţământ, programe educaţionale speciale, reforme ale învăţământului).

4. Clasificarea teoriilor curriculare

În continuare vom prezenta o clasificare a teoriilor curriculare după criteriul formulat de K. Frey, 1980 în următoarea întrebare, considerată de autor ca fiind esenţială pentru o teorie a curriculum-ului:

Cum pot fi elaborate situaţiile de învăţare, care sunt legitimizate atât în contextul mediului lor socio-cultural, cât şi în auto-interpretarea individului, pentru a putea fi considerate că promovează dezvoltarea autonomă a celor implicaţi înainte, în timpul şi după procesul de învăţare?

Esenţializând, întrebarea se referă la produsul obţinut după parcurgerea curriculum-ului (profilul psihocomportamental), la procesul curricular, la evaluarea acestuia (după criteriul dezvoltării autonome) şi la legitimizarea întregului demers curricular în contextul socio-cultural de referinţă dar şi în raport cu cerinţele individului.

Acestei întrebări au încercat să-i răspundă numeroşi specialişti. Demersurile lor au prefigurat cinci modele de teorii ale curriculum-ului.

4.1. Modelele conceptuale ale curriculum-ului

Aceste teorii interpretează curriculum-ul ca sistem de interacţiuni între propriile sale structuri şi între acestea, izolate, în combinaţie sau în totalitate şi contextul extern. Totodată ele tratează problematica reformării curriculum-ului. În general se poate afirma că un model conceptual reprezintă un sistem de referinţă pentru proiectarea curriculum-ului.

Componentele unui model conceptual sunt:

a) continuum-ul dintre patru elemente: scopurile proiectului curricular- prezumţiile sau ipotezele sale – principiile procesului curricular – condiţiile aplicării în practică;
b) articularea elementelor continuum-ului de mai sus şi demonstrarea teoretică a modalităţii în care aceste elemente trebuie să evolueze de-a lungul procesului de aplicare în practică;
c) reorganizarea acestor patru elemente pe activităţi secvenţiale, concepute pe termen scurt şi pe termen lung.

Modelele conceptuale au fost elaborate în SUA, Elveţia şi Germania. Dintre ele menţionăm modelul elaborat de Frey şi Aregger, 1975 (Generatives Leitsystem) care pune un accent deosebit pe necesitatea comunicării nonpersuasive de-a lungul procesului curricular şi care se interelaţionează cu alte teorii (organizaţionale, de psihologie şcolară, de sociologie a educaţiei, de politică a educaţiei, etc.) şi modelul lui Goodlad et al., 1979 care se focalizează asupra deciziilor curriculare luate la nivelele societăţii, instituţiilor comunitare, instituţiilor educaţionale şi individului.

4.2. Teorii ale legitimizării curriculum-ului

Aceste teorii se referă direct la acea parte a întrebării formulată de Frey, care ridică problema dreptuli individului la dezvoltare autonomă şi la autoexprimare. Problematica curriculum-ului personalizat se regăseşte aici, într-o manieră privilegiată. Recunoaşterea diferenţelor multidimensionale dintre indivizi este premisa majoră a acestor construcţii curriculare.

Elaborarea acestor modele curriculare evoluează pe două dimensiuni:

a) critica curriculum-ului existent;
b) legitimizarea noilor idei, activităţi, programe educaţionale, elaborate din perspectiva acestei teorii curriculare.

Meyer (1972) prezintă trei tipuri de legitimizare a curriculum-ului:
– legitimizare normativă (bazată pe concepția a ceea ce ar trebui învățat sau altfel spus pe reconsiderarea obiectivelor educaționale);
– legitimizare procedurală (pe baza regulilor de luare a deciziilor);
– legitimizarea prin mijloacele discursului (implică posibilitatea și necesitatea de a analiza o idee pedagogică sau o variantă de curriculum).

Reyd (1978) operează o delimitare între trei tipuri de schimbare (inovare, reformare) curriculară:
– schimbarea forțată sau impusă în mod arbitrar;
– schimbarea care are o legitimizare relativă;
– schimbarea care are o legitimizare generală.

Aceste tipuri de legitimizare a curriculum-ului devin utile în special din perspectiva evaluării reformelor și/sau inovărilor din procesul educațional. Accentele sociologice și de politică a educației sunt pregnante în cadrul acestor teorii.

Apărută relativ recent în concernul teeoriilor despre curriculum, problematica legitimizării a fost dezvoltată în special în Elveția și Germania (Hameyer et al., 1983, Kunzli, 1983).

4.3. Teoriile procesuale ale curriculum-ului

Aceste teorii conceptualizează curriculum-ul din perspectiva proceselor acțiunii sociale. Educația depinde de capacitatea indivizilor implicați în procesul educațional de a coopera, iar conceptul de curriculum este definit succint, ca un proces de "evoluție interactivă" (U.Hameyer, 1985, p. 1260).

Toate teoriile procesuale subliniază faptul că orice document de curriculum (plan de învățământ, programă pe discipline, manual) oricât ar fi de inovativ și de adaptat realității, nu poate, prin el însuși,

să determine o schimbare reală în procesul de învăţământ, măsurabilă în rezultatele experienţelor de învăţare ale cursanţilor. Totodată, aceste teorii reliefează multitudinea şi varietatea activităţilor care interrelaţionează noile conţinuturi propuse spre învăţare, prin asemenea documente, şi implementarea lor în practică. Rezultă ca documentele curriculare nu reprezintă decât unul dintre aspectele curriculum-ului. În ansamblul său, curriculum-ul implică un ansamblu complex de schimbări adaptative, prin experienţele de învăţare, schimbări ce vizează simultan nivelele individual, social şi instituţional. Conceptul de *schimbare adaptativă* semnifică, în contextul acestor teorii, procesele de asimilare şi de acomodare a învăţării în direcţiile schimbării (reformării, inovării) curriculare. În acest proces sunt implicate trei componente principale: potenţialii cursanţi şi educatori (cei ce vor adopta curriculum-ul); noile documente curriculare; curriculum-ul în sine (vechile documente curriculare, rămase în vigoare – dacă este cazul şi celelalte componente curriculare ale experienţei de învăţare).

Teoriile procesuale au identificat un set de factori cheie ai procesului de inovare, adoptare şi adaptare a curriculum-ului:

1. Analiza experienţei anterioare în domeniul inovării pe care a acumulat-o sistemul respectiv de educaţie, pregătirea pentru schimbare, considerarea normelor în vigoare şi a sistemelor de valori, abilitatea şi promptitudinea investigării creative a noilor soluţii şi a participării la elaborarea inovării curriculum-ului.

Nevoia şi relevanţa inovării curriculum-ului sunt decise de indivizii, grupurile şi instituţiile care interpretează inovarea. În acest sens, Fullan, 1982 atrage atenţia că multe inovări sunt adoptate fără ca în prealabil să se efectueze o analiză atentă a nevoilor prioritare de schimbare.

2. Capacitatea de schimbare. Acest concept este descris în termeni de timp pus la dispoziţie pentru inovare, de pregătire pentru

asumarea riscurilor şi de abilitate pentru analizarea alternativelor la situaţia prezentă, alternative ce sunt proiectate prin inovarea curriculară. Capacitatea de schimbare trebuie evaluată atât la micronivelul instituţiilor educaţionale, câz şi la macronivelul grupurilor sociale, al culturilor şi subculturilor. Unii teoreticieni remarcă faptul că unele grupuri sau subculturi nu au suficiente resurse, în termeni de timp, personal, competenţe şi experienţă de autoschimbare, pentru a participa la procesul de inovare. Totodată, se menţionează, ca obstacol în calea inovării, frica de schimbare. Tocmai de aceea, capacitatea de schimbare trebuie să includă şi abilitatea de a învăţa împreună cu alţii, de a comunica în acelaşi cadru de reguli şi de a dezvolta atitudini necoercitive şi nepersuasive.

3. Calitatea şi adaptabilitatea programului de inovare, evaluate din perspectiva indivizilor, grupurilor şi instituţiilor implicate. În asigurarea caliităţii accentul va fi pus pe claritatea obiectivelor programului, pe accesibilitatea sa şi pe impactul probabil la beneficiari. Gross et al., 1971 atenţionează că majoritatea educatorilor investigaţi în cadrul unei cercetări axate pe percepţia beneficiarilor asupra programelor de inovare curriculară, nu sunt în măsură să identifice aspectele esenţiale alle schibării în care sunt antrenaţi. Adaptabilitatea este evaluată în raport cu posibilitatea ecomonic-financiară de realizare a programului şi cu gradul de conectare a programului la rezultatele cele mai recente din domeniul cercetării.

4. Calitatea deciziei curriculare care este apreciată în funcţie de următoarele criterii: legitimitatea deciziei, competenţa celui ce decide, transparenţa procesului decizional şi eficienţa deciziei definită în termeni de comunicabilitate, operaţionalitate şi de accesibilitate pentru evaluare (în ce măsură eficienţa deciziei poate fi evaluată).

Procesele de adaptare curriculară beneficiază de analiză sistematică în numeroase ţări. Literatura consemnează analize efectuate în

Canada de Leithwood (în presă), în Olanda şi Belgia de Van den Berg şi Vandenberghe, 1981, în Suedia de Wallin, 1981, în Austria, Elveţia şi Germania, de Hameyer, 1978. Aceste studii îşi asigură baza de date empirice din investigaţii efectuate asupra mai multor programe de inovare curriculară introduse experimental în diferite şcoli. De exemplu, în studiul său, Hameyer a investigat 42 de şcoli care au adoptat asemenea programe.

4.4. Teoriile structurale

Această categorie de teorii se apropie cel mai mult de înţelesul care a fost conferit, iniţial (începutul anilor '90), teoriei curriculum-ului în ţara noastră: selecţia şi conceptualizarea conţinuturilor. În cadrul sintezei realizate de U.Hameyer, 1985 teoriile structurale îşi propun să răspundă la următoarele întrebări:

- cum să selecţionăm cele mai utile conţinuturi şi cum să le justificăm importanţa?
- cum să structurăm sau să organizăm cunoştinţele educaţionale în cadrul documentelor şcolare (planul de învăţământ, programa pe discipline) pentru a atinge cel mai eficient obiectivele educaţionale?

După modul în care au răspuns acetor întrebări, teoriile structurale sunt clasificate în literatură, în următoarele grupe:

4.4.1. Teorii structurale axate pe principiile didactice şi pe standardele curriculare

Formularea obiectivelor educaţionale, selecţia conţinuturilor şi conceperea metodologiei de predare-învăţare sunt subordonate unor principii generale. De exemplu, Brunner et al., 1979 au conceput asemenea principii pentru învăţământul primar în Elveţia, recurgând la diverse teorii din domenii ca cele ale practicii educaţionale, cercetării curriculare, antropologiei, etc. Toate aceste teorii sunt aplicate la disciplinele şcolare. Competenţele pe care şcolarii trebuie să le dobândească sunt definite pe trei nivele: cunoştinţe mono şi interdisciplinare; abilităţi sociale; autodezvoltare.

Alți teoreticieni au structurat conținuturile învățământului în concordanță cu funcțiile pe care o anumită școală trebuie să le îndeplinească. De exemplu, o școală economică sau tehnică: abilitarea cu o calificare profesională; o școală religioasă: orientarea către reflecție etică și metafizică, etc. În spiritul modelului esențialist al curriculum-ului (v. cap. II), Künzli identifică următoarele patru funcții ale școlii, după care trebuie să se structureze conținuturile: abilitarea pentru viață și activitate profesională; dezvoltarea bunului simț; dezvoltarea gândirii și învățarea învățării; pregătirea pentru a face față problemelor curente de viață și pentru a întâmpina viitorul.

În aceeași grupă, Loch, 1979 propune o teorie interesantă: structurarea conținuturilor în funcție de istoria vieții fiecărui cursant. Scopul unei astfel de educații constă în acomodarea imediată și pe termen lung, individului cu mediul cultural de apartenență.

Didactica clasică germană a dezvoltat o teorie structurală axată pe valorile educaționale, conform căreea conținuturile trebuie analizate, conceptualizate și clarificate în raport cu valoarea lor educațională. Astfel, trebuie identificate atât ideile forță, cât și intențiile "ascunse" exprimate în texte (curriculum ascuns din cadrul curriculum-ului scris). Doar așa curriculum-ul poate fi accesibil analizei critice și reconstrucției.

4.4.2. Teorii structurale axate pe conceptualizarea situațiilor de viață, pe ariile de activitate umană și pe o praxiologie a activității umane

În sinteza sa, U.Hemeyer menționează teoriile următorilor autori: Derbolav, 1975, Robinsohn, 1971, Bernstein, 1977, Blankertz et al., 1971, Phenix, 1968, Tykociner, 1966, Broudy, 1976. În esență, toți acești teoreticieni se referă la modalitățile de selecție și de structurare a cunoștințelor școlare în vederea instrumentalizării elevului pentru viața din afara școlii. Cu alte cuvinte, valoarea cunoș-

tinţelor şcolare este definită în raport cu viaţa reală, cu ceea ce îi aşteaptă pe tineri dincolo de viaţa şcolară.

Unele dintre aceste teorii pot fi asociate cu uşurinţă lui J. Dewey şi Kilpatrick, atunci când, pentru învăţământul preşcolar propun subiecte de tipul "copilul în spital" (Robinsohn) sau atunci când subordonează studiul matematicii, geografiei, biologiei, etc. unor sarcini decupate din contextul vieţii reale, ca cititul ziarului, redactarea unei scrisori de angajare, completării unor formulare cu scopuri administrative, provocării schimbării sau provocării interesului pentru computere.

Cele mai cunoscute teorii din această subgrupă optează pentru structurarea conţinuturilor pe discipline (sistem topologic). Disciplinele sunt delimitate pe baza unităţii sistemice dintre conceptele fundamentale, inferenţele logice şi metodologii specifice.

În cadrul acestei subcategorii evidenţiem două contribuţii semnificative:

a) Încercând să structureze cunoştinţele după criteriul transmisiei culturale (ce forme de experienţă, de identitate şi de relaaţie sunt evocate, menţinute şi schimbate prin transpunerea didactică a cunoaşterii şi sensibilităţii umane) Bernstein a introdus conceptele de "clasificare şi de "încadrare". *Clasificarea* se referă la relaţia dintre conţinut şi graniţele care trebuiiesc trasate între conţinuturi. Conceptul de *încadrare* desemnează contextul (cadrul) în care cunoştinţele sunt transmise şi receptate. Cu cât încadrarea este mai puternică cu atât, în viziunea autorului, controlul educatorului şi elevului asupra selecţiei, organizării, planificării în timp a asimilării cunoştinţelor este mai puternic.
b) Broudy diferenţiază patru tipuri de folosire a cunoştinţelor: replicativă, asociativă, aplicativă şi interpretativă.

4.5. Teorii ale implementării curriculum-ului

În această subgrupă sunt reprezentate teoriile curriculum-ului cele mai legate de problematica evaluării formative. Temele centrale de analiză sunt:

– argumentația adoptării unui curriculum;

– modalitatea de influențare a unui individ sau a unei instituții de către noul curriculum, sau altfel spus, ce influențe are schimbarea adusă de noul curriculum asupra beneficiarilor individuali (persoană sau instituție).

Începând cu anii '80 au apărut accente noi în cadrul acestor teorii. Fullan, 1982 a propus o perspectiva de evaluare pe termen lung (după terminarea şcolarizării) a consecințelor schimbărilor curriculare. Alți autori au pledat nececitatea elaborării unor criterii de validitate a implementării inovărilor curriculare, în complementaritate cu criteriile de fidelitate, cunoscute deja în metodologia cercetării pedagogice. Pe această linie, Frey a propus ca procesul de implementare a curriculum-ului să fie interpretat ca un proces de reconstrucție permanentă, în contrast cu practicile mai vechi de acceptare sau de respingere a schimbării curriculare. Dezvoltate larg în anii '90, aceste noi accente au determinat răsturnarea viziunii asupra reformelor şi inovărilor curriculare: activitate continuă, a cărei evaluare nu este interpretată ca o etapă finală, ci ca etapă intermediară şi continuă.

5. Raportul dintre teoria şi dezvoltarea curriculum-ului

Literatura pedagogică consemnează, de mai mult timp, ambele sintagme menționate mai sus. Delimitarea dintre ele se prelungeşte şi asupra specialiştilor sau comunităților ştiințifice focalizați pe problematicile respective: teoria şi teoreticienii curriculum-ului pe de o parte şi dezvoltarea şi proiectanții/conceptorii curriculum-ului, pe de altă parte.

După anii '90, şi în România cele două domenii au început să se contureze distinct: primul, în special prin contribuţia universitarilor antrenaţi în reforma curriculum-ului universitar şi prin introducerea unor cursuri de "teoria curriculum-ului" la secţiile de pedagogie, alături de alte numeroase schibări; cel de-al doilea conturându-se în special prin înfiinţarea unor structuri specializate, cum ar fi Departamentul de curriculum din cadrul Institutului de Ştiinţele Educaţiei. În ambele cazuri, asimilarea literaturii străine şi cu deosebire a celei americane şi a celei anglo-saxone din Europa s-a dovedit a fi un catalizator important. Diversele reuniuni ştiinţifice la care au participat la începutul anilor '90 profesorii şi cercetătorii români, antrenaţi în reforma învăţământului în general şi a curriculum-ului în particular, au privilegiat comunicarea cu specialiştii formaţi în cadrul unor şcoli consacrate de curriculum, cum ar fi, de exemplu, cea din cadrul Facultăţii de Ştiinţe şi Tehnologii Educaţionale de la Universitatea Twente, Enshede-Olanda.

Dezvoltarea curriculară (engl. "curriculum development") "îşi propune, în esenţă, să elaboreze şi să testeze – în vederea relativei oficializări, deci şi a generalizării ulterioare – acel corpus de documente care consemnează ofertele educaţionale şi experienţele de învăţare pe care şcoala le poate propune elevului." A. Crişan, 1994, p. 25.

Documentele se referă la planurile-cadru, la programe, precum şi la obiective, standarde curriculare, exigenţe de organizare a procesului de învăţământ, etc. Aceste documente au un *rol proiectiv*, în sensul că pe baza lor sunt elaborate esperienţele de învăţare. Alături de acest tip de documente, dezvoltarea curriculară presupune elaborarea, evaluarea şi implementarea curriculum-ului suport: manuale, ghiduri metodologice pentru educatori şi elevi, materiale didactice suplimentare, cum ar fi atlase, enciclopedii şcolare, culegeri de texte sau de exerciţii şi probleme, etc. Prin aceste materiale, dezvoltarea curriculară îşi exercită *rolul aplicativ*.

Caracteristica esențială a documentelor vizate de dezvoltarea curriculară este perfectibilitatea. Procesul însuşi de dezvoltare curriculară este continuu, evoluând pirn reconsiderări, restructurări, revizuiri şi optimizări permanente.

Teoria curriculum-ului fundamentează strategiile de dezvoltare curriculară. Orice reformă sau inovare a curriculum-ului se face plecând de la un model teoretic preexistent sau elaborat special, pe baza unor ample studii de diagnoză şi prognoză. Inversând raționamentul, am putea afirma că toate strategiile de dezvoltare curriculară, după o analiză riguroasă, întreprinsă pe baza metodologiei teoriei curriculum-ului, va putea fi integrată sau doar raportată la anumite modele teoretice. Avantajul unor astfel de demersuri este important de ambele părți. Dezvoltarea curriculară are repere verificate la care se poate raporta permanent; se pot identifica similarități cu procesele de dezvoltare curriculară din alte zone geografice sau culturale, câştigându-se astfel timp şi economisându-se sau după caz, amplicându-se resursele dezvoltării curriculare propuse (se evită sau se scurtează astfel, etapele experimentale). Teoria curriculum-ului se îmbogățește cu datele empirice necesare valorizărilor pe care le operează în analizele sale specifice.

Interdependențele dintre teoria şi dezvoltarea curriculum-ului sunt obligatorii. Schwab, 1978, a criticat tendințele de delimitare exagerată dintre cele două domenii ale cercetării curriculare. Recunoscând în demersurile dezvoltării curriculare numeroase inferențe din domeniul teoriei curriculum-ului, Schwab diferențiază trei stări ale demersului curricular: *practică, cvasipractică şi eclectică*. Rezultatele operațiilor practice sunt deciziile şi propunerile sau sugestiile de acțiune formulate fără explicarea criteriilor de validitate ce operează dincolo de contextul concret al intervenției respective. Starea cvasipractică se referă, în viziunea autorului, la "problemele practice care afectează câteva cazuri concrete, indivizi sau instituții

implicate". Operaţiile eclectice sunt făcute prin luarea în consideraţie a teoriilor. Schwab opinează că dezvoltarea curriculară trebuie să se întemeieze pe un demers combinat, care să includă toate cele trei modalităţi de decizie.

6. Provocările cercetării contemporane în domeniul teoriei curriculum-ului

Teoria curriculum-ului ca domeniu de studiu este, după constatările specialiştilor, încă insuficient conturată epistemologic. Deşi majoritatea studiilor din teoria curriculum-ului abordează, explicit sau implicit, natura şi stadiul de dezvoltare ale domeniului, afirmaţia că "praxisul curricular este milenar dar praxiologia sa este foarte nouă" (Husen, T., Postletwaite, N.T. (coord.), ed. I., 1986, International Ecyclopedia of Education. p.1141), sau constatarea că domeniul este mai puţin reprezentat în cercetare comparativ cu dezvoltarea curriculum-ului, se justifică în continuare.

Etiologia acestei stări de fapt poate fi astfel esenţializată:

1. Procesul actual de dezvoltare a curriculum-ului consumă o enormă cantitate de timp şi de energie. Tocmai de aceea, experţii s-au specializat pe arii curriculare. Interesul şi timpul pentru o reflecţie sistematică asupra curriculum-ului în totalitatea sa, asupra evoluţiilor sale în istorie şi pentru surprinderea tendinţelor sale şi ale cauzelor acestora sunt reduse.
2. Nu s-a realizat încă un consens în legătură cu delimitarea conceptuală şi tematică între teoria curriculum-ului şi celelelalte aspecte ale educaţiei. Însuşi conceptul de curriculum este principala sursă a acestei lipse de consens, el fiind interpretat de unii teoreticieni ca desemnând toate experienţele educaţionale conexate şcolii, în timp ce alţii îi limitează aria semantică la "curs de studiu".

În încercarea de radiografiere a stadiului actual al dezvoltării domeniului teoriei currriculum-ului, U.Hameyer, 1985, pp. 1265-1266; identifică trei dificultăţi majore:

- Numărul de teorii asupra curriculum-ului se extinde continuu.
- Literatura de specialitate oferă foarte puține analize comparative și cros-culturale în domeniul cercetării curriculum-ului. Sunt analizate aproape în exclusivitate curricula din țările europene și nord-americane, fără nici un fel de cosiderații asupra celorlalte zone ale lumii.
- Modalitățile de definire a obiectivelor, a criteriilor de clasificare și valoarea științifică a teoriilor curriculare reprezintă încă, subiectul unor permanente dispute.

Cele mai substanțiale contribuții în metodologia teoriei curriculum-ului au fost aduse până în anii '70. În ciuda evidentelor progrese și clarificări, în special legate de delimitarea grupelor și subgrupelor de teorii curriculare, cercetarea domeniului nu a consemnat evoluții coerente și spectaculoase, comparabile cu cele care au fundamentat reformele curriculare din țările occidentale și din SUA în prima jumătate a secolului și imediat după mișcările studențești din '68. Provocările aduse teoriei curriculum-ului de schibările produse în ultimele două decenii pot fi sistematizate în termeni de necesitate:

- Necesitatea raportării fiecărei teorii la altele concurente. Până acum fiecare teorie s-a dezvoltat preponderent independent, fără să se reajusteze în funcție de contribuțiile recunoscute aduse de teoriile complementare.
- Necesitatea cercetării empirice asupra activităților de învățare și a asimilării rezultatelor acestor cercetări de către teoriile curriculare.
- Necesitatea elaborării și dezvoltării unor teorii cu o valoare mai mare de predictibilitate.
- Necesitatea unei mai bune comunicări în cadrul comunității teoreticienilor curriculum-ului, comunitatea de altfel, destul de restrânsă numeric, în toate țările lumii.

Mai presus de toate aceste provocări, planează totuși întrebarea: dacă domeniul teoriei curriculum-ului este atât de complex și

de extins, dacă se interferează atât de strâns cu toate direcţiile de dezvoltare curriculară, mai suntem realişti în strădania noastră de trasare a unor graniţe epistemologice?

P.F.Jackson, 1993, profesor la universitatea din Chicago şi autor al unui studiu de referinţă intitulat "Concepţii despre curriculum şi specialişti în curriculum" consideră că orice graniţe epistemologice în cadrul studiilor despre curriculum nu pot fi decât difuze. În aceste condiţii mai suntem îndreptăţiţi să năzuim la specializări în domeniile teoria curriculum-ului, dezvoltarea curriculum-ului, dezvoltarea ariilor curriculare particulare, etc.?

Între optimism şi idealism

Specialiştii în teoria curriculum-ului, ca domeniu de studiu academic" ar trebui să abordeze ceea ce ei percep ca fiind nefast şi vicisitudine în guvernare şi în societate. Ei ar trebui să-i convingă pe cititori că aceste dezordini există, să arate ameninţările pe care ele le incubă şi să sugereze căi prin care alterarea practicilor şcolare să fie limitată chiar şi în aceste condiţii... Unii specialişti în curriculum ar trebui să-şi pună întrebări similare cu privire la gusturi, moravuri şi atitudini ca semenii lor, cetăţenii, în viaţa de zi cu zi... Ei ar putea să reflecteze asupra omniprezenţei şi intensităţii competiţiei din viaţa societăţii moderne şi să se întrebe cum ar putea şcoala să contribuie la reducerea acestei competiţii, sau să mediteze asupra goliciunii concursurilor distractive transmise prin televiziune, sau să abordeze căile prin care şcolile pot să înfrunte fenomenele de xenofobie şi de rasism care ne asaltează. Ei ar trebui să evidenţieze şi să explice schimbările de cunoaştere şi de atitudine care pot avea o semnificaţie pentru procesul de schimbare/dezvoltare curriculară... şi pentru dezvoltarea cunoaşterii proceselor învăţării şi a strategiilor didactice, astfel încât aceşti specialişti să poată modula eforturile de îmbunătăţire a curricula şcolare." (Joseph J. Schwab, 1983, "The Practical 4: Something for curriculum professors to do". pp.263-264.)

Referințe bibliografice

Beauchamp, G.A., 1968, Curriculum Theory, ed.a 2-a, Kagg, Wilmette, Illinois.

Blankertz, H., 1971, Curriculumforschung: Strategien, Stukturierung, Konstruktion. In Neue Deutsche Schule, Essen.

Broudy, H. S., 1976, Needs assessment and the curriculum. Curriculum Inquiry 6-2, pp. 101-110.

Brunner, J.S., 1960, The processof education. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Derbolav, J., 1975, Pädagogik und Politik. Kohlhammer, Stuttgart.

Frey, K., 1971, Theories des Curriculums. Beltz, Weinheim.

Frey, K., Aregger, K., 1975, ein Model zur Integration von Theorie und Praxis in Curriculumprojekten: Das Generative Leitsystem. In Haft H., Hameyer, U., (eds.) Curriculumplanung, Theorie und Praxis. Kosel, Munchen, pp. 133-56.

Frey, K., 1980, Curriculum-Lehtplan. In Roth, L. (ed.), Handlexikon zur Didaktik der Schulfacher. Ehrenwirth, Munchen, pp. 44-51.

Fullan, M., 1982, The Meaning of Educational Change. Teachers College Press, New York.

Goodlad, J.I. et al. 1979, "An overview of "A Study of Schooling", Phi Delta Kappan 61/3, pp. 174-178.

Goodlad, J.I., 1979, *The domains of curriculum and their study*. In *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill, New York, pp.43-76.

Gross, N.C. et al., 1971, Implementing organizational innovations: A sociological analysis of planned educational change. Harper and Row, London.

Hameyer, H., 1985, Curriculum field, in Husen,T., Postlethwaite, N.T.(Eds.-in chief), Ediția I, 1985, *The International Encyclopediia of Education*, vol.5, Pergamon Press.

Hameyer, U., 1983, Sistemasierung von Curriculum-theorien. Beltz, Wenheim.

Hopmann, S., Riquarts, K., 1995, Starting a dialog: issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. In J.Curriculum studies, vol. 27, nr.1.

Hopmann, S., Kunzli, R., (eds.), 1992, Didaktik-Renaissance. In Bildung und Erziehung, 45 (2).
Husen,T., Postlethwaite, N.T.(Eds.-in chief), Ediția I, 1985, *The International Encyclopediia of Education*, vol.2,5,8, Pergamon Press.
Husen,T., Postlethwaite, N.T.(Eds.-in chief), Ediția II, 1994, *The International Encyclopediia of Education*, vol.2,5,8, Pergamon Press.
Künzli, R., 1975, Begrundug und Rechtfertigung als Anspruch curricularer Plaung. In Künzli R (ed.) 1975 Curriculumentwicklung.Begrundug und Legitimation Belty,Weinheim, pp. 9-28.
Künzli, R., 1983, Topik des Lehrplandenkens: Habilitationsschrift. Institute for Science Education, Kiel.
Leithwood, K.A., in press, A Strategy for managing the implementation of curriculum innovation.
Loch, W., 1979, Curriculare Kommpetenzen und Pädagogische Paradigmen. Bildung und Erziehung.
Meyer, H-L, 1972, Einführung in die Curriculum-Methodologie. Kosel, München.
Niemeyear, A., H., 1796, apud Hopmann, S., Riquarts, K., 1995, Starting a dialog: issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. In J. Curriculum studies, vol. 27, nr.1.
Phenix, P.H., 1968, The disciplines as curriculum content. Short E., C., Marconnit, G., D., (eds.) 1968, Comtemporarz tought on public school curriculum. Brown, Dubuque, Iowa. Pp. 133-137.
Schwab, J.J., 1969, (1978), The Practical: a language for curriculum. In Westbury, I., Wilkof, N.J. (eds.) *Science, curriculum and liberal education: Selected Essays of Joseph, J. Schwab.* Chicago: Univ. of Chicago Press.
Schwab, J.J., 1983, "The Practical 4: Something for curriculum professors to do" in Curriculum Inquiry, 13-3.
Reyd, W.A., 1978, Thinking about the curriculum: The nature and treatemnet of curriculum problems. Routledge and Kegan Paul, London.
Robinsohn, S., B., 1971, Bildungsreform als Revision des Curriculum, ed. III, Luchterhand, Neuwied.
Tykociner, J., T., 1966, Outline of zetetics. Dorrance, Philadelphia, Pennsylvania.
Van den Berg, R., Vandenberghe, R., 1981, Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief. Uitjevenij, Zwijsen.
Walker, D.F., 1976, Toward comprenension of curriculaaar realities. In Shulman, L.S., (ed.) 1976, Review of Research in Education, vol.4. Peacock, Itsaca, Illinois, pp.368-308.
Wallin, E., 1981, To change a school: Experiences from local developmental work. Departement of education, Univ. of Uppsala, Uppsala.

III

Tradiții ale cunoașterii

1. Tradiția uceniciei
2. Tradiția filosofică
3. Tradiția retorică
4. Tradiția științifică
5. Tradiția psihoterapeutică

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tradiții ale cunoașterii

Marile tradiții ale educației și implicit ale cunoașterii au fost îndelung dezbătute în universități și academii. Modalitățile de abordare au fost de obicei, fie metafizice și epistemologice, fie pedagogice. Profesorul american Francis Schrag de la universitatea Wisconsin--Madison se revendică dintre pedagogii care frecventează această incitantă temă. Viziunea sa asupra constituirii și evoluției tradițiilor de cunoaștere este originală din cel puțin două motive: identifică și interdelimitează cinci direcții de dezvoltare a cunoașterii umane în câmp educațional; apreciază în ce măsură școala contemporană este influențată de fiecare dintre aceste cinci tradiții.

Identificarea marilor tradiții educaționale nu este conectată de autor, la obișnuitul demers epistemologic, care evoluează în analiza caracteristicilor de "realism", "idealism", "fundaționalism" sau "coerentism" (Bonjour, 1985, Chisholm, 1982, Goldman, 1988, Polock, 1986, Tomberlin, 1988) ale școlilor analizate. Autorul neagă "pretinsa legătură între pozițiile fundamentale metafizice sau epistemologice și politicile curriculare sau pedagogice", susținând că este foarte dificil să o discernem. Nu lipsită de malițiozitate este exemplificarea aleasă de autor pentru a demonstra că între fundamentarea epistemologică și acțiunea educațională concretă nu este întotdeauna o legătură evidentă, aceasta din urmă fiind funciar particularizată:

"Imaginați-vă de exemplu, că mai mulți gânditori, cu viziuni diferite asupra cunoașterii ca Platon, Rousseau, Piajet și Dewey, toți ar aproba sau susține "învățarea prin descoperire" ca metodă de predare a matematicii. În contrast, subliniem concepțiile lui Paul Goodman (1964) și Sidney Hook (1946), doi discipoli "experimentaliști" ai lui John Dewey, care se află într-o divergență considerabilă" (p.269).

Pe același ton ironic, F. Schrag argumentează de ce în opinia sa nu este necesar să se coreleze analiza tradițiilor cunoașterii delimitate în acest studiu de pe poziția educatorului, cu teoriile epistemologice. Demersul de integrare a acestor tradiții într-una sau alta dintre teoriile epistemologice recunoscute nu ar avea, în opinia autorului implicații semnificative pentru educație:

"Epistemologia este prioritar interesată cum să justifice opiniile aparent inatacabile, cum ar fi părerea mea că dincolo de fereastra mea este un copac, că am două mâini, că scaunul pe care stau este maron sau că 2+2=4. Dar nici o persoană rațională, fie că este profesor sau nu, nu acționează ca și cum asemenea opinii ar fi deschise dezbaterilor sau ar fi îndoielnice. Oricare ar fi orientarea pedagogică a unui profesor, el trebuie să își asume nondubitativ adecvarea epistemologică a unor opinii. Există legitimare pentru întrebările despre natura sau justificarea aserțiunilor elaborate într-un larg registru de domenii de studiu școlar, de la fizică la poezie, dar asemenea controverse, toate "presupun" adecvarea la părerile de simț comun, sau de evidență de tipul celor mai sus menționate."

Demersul profesorului american este centrat pe practicile educaționale dezvoltate de-a lungul istoriei omenirii ca răspuns faptic la trei probleme pedagogice esențiale:

- ce elemente ale cunoașterii umane trebuie transmise?
- unde pot fi găsite aceste elemente?
- cum pot fi ele transmise?

Autorul recunoaște că identificarea și deci delimitarea unor tradiții ale cunoașterii, pe lângă faptul că presupune schematizare, și deci simplificare, este întotdeauna și în mare măsură, arbitrară, granițele dintre tradiții fiind relative. Totodată, autorul precizează că în economia acestui studiu, s-a focalizat doar pe realitatea școlii

de emergență europeană, eludând (cu o singură excepție) patrimoniul educațional noneuropean. În ceea ce ne privește avansăm ipoteza că reconstrucția tradițiilor cunoașterii prin considerarea experienței educaționale la scară planetară, ar conduce nu atât la multiplicarea tradițiilor descrise de Schrag, cât la integrarea în fiecare dintre aceste tradiții a mai multor modalități educaționale ca variante contextualizate cultural și istoric. Presupunem deci, că în urma unei asemenea dificile, ambițioase, dar și necesare analize, am asista la o multiplicare preponderent intracategorială și mai puțin prin identificarea de noi categorii de tradiții de cunoaștere. În continuare ne propunem să prezentăm succint cele șase tradiții delimitate de Schrag, ca pe o contribuție semnificativă la teoria curriculară.

1. Tradiția uceniciei

Ucenicia este strategia universală și cu siguranță cea mai veche, de a organiza și de a transmite cunoștințe ca proces cu finalitate educațională. Încă din societățile cele mai simple și până acum copiii au învățat să vâneze, să prepare mâncarea sau să repare mașini, asistând, ajutând și apoi imitând adulții cunoscători. Totuși, instituirea educației prin ucenicie, ca activitate sistematică, care conduce la realizarea unor produse materiale finite, este asociată de abia cu Evul Mediu occidental, odată cu înființarea breslelor și ghildelor meșteșugărești. În SUA, această tradiție apare în secolul XIX, în perioada colonială. Ca modalitate de abordare coerentă a procesului de învățare, ucenicia este încă larg răspândită în Europa contemporană, în special în unitățile industriale, fiind susținută cel mai adesea de stat. Și astăzi, ucenicia este considerată a fi modalitatea principală de transmitere a unui *know how* (*savoir faire*) particularizat în domenii extrem de diversificate. Specificul uceniciei ca mod de instruire și de educare constă în identificarea cunoașterii cu abilitatea de "a ști să faci".

În mod tradițional, unica sursă de *know how* este reprezentată de "maistru", "maestru" valorizat în contextul practicii sale. Continu-

turile instrucției și ale educației sunt organizate în sarcini cu coplicare progresivă, de-a lundul stagiului de pregătire. Casa medievală a ucenicului era locul său de muncă. O caracteristică deosebit de importantă a acestui tip de curriculum constă în însușirea, pe lângă meserie, a unui stil de viață, specific breslei sale. Aceasta presupune acomodarea cu un anumit mod de viață, cu o lume care are eroii și marginalizații ei, acceptarea unui sistem specific de valori, conformarea la folclorul și la umorul generate în acel microunivers, chiar asimilarea concepțiilor despre viață, relativ specife.

Învățământul vocațional de astăzi, organizat în școli profesionale și licee cu profil tehnic și artistic este tributar încă în mare parte sistemului și etosului educațional al uceniciei. Școala modernă se confruntă însă cu multe dificultăți atunci cînd aplică (în variantă actualizată) tradiția uceniciei. Și în România, și în multe alte țări ale lumii, chiar și acolo unde există o infrastructură generoasă pentru experiența practica a transferului de know how, standardele de calitate ale actului predării sunt dificil de atins. "Ucenicia" în școala contemporană este privată tocmai de aspectele ei esențiale în varianta tradițională, ca de pildă: rezidența pe lungi perioade de timp în comunitatea maistrului și a ucenicilor; restrângerea temporară a altor experiențe de viață, fără o legătură directă cu însușirea profesiei; limitarea tentațiilor extraprofesionale și asumarea disciplinei microcomunității; conformarea la sistemele normative și valorice specifice.

Credem că această această observație nu este valabilă și pentru statutul tradiției uceniciei în universul contemporan universitar. În special în colegiile universitare prestigioase, unde experiența educațională este complexă, nereducându-se la o specializare profesională îngustă, ci unde studentul este inițiat în demersuri investigative de substanță, alături de profesorii săi, discipolatul se transfigurează în strategie didactică cu valoare în sine. Relația din perimetrul aca-

demic de calitate devine relație maestru-discipol ce transferă și generează cunoaștere și know how dar totodată, marchează profund stilul de viață.

2. Tradiția filosofică

Cea de-a doua tradiție a cunoașterii delimitată de F. Schrag emerge din practica educațională a Atenei antice, inițiate de Socrate și Platon. Autorul american subliniază ideea că dialogurile descrise de Platon reprezintă în egală măsură, un demers pedagogic și o investigație filosofică. Școala în tradiția filosofică își are locul inițial în *agora* unde grupuri mici de bărbați (femeile fiind excluse de la dezbaterile filosofice în cetatea democrației antice) se întâlneau pentru a se angaja în jocul spiritului.

Un alt cercetător american, N.White, 1976, consideră că una dintre "metodele cheie" de investigație, dezvoltată de Platon în dialoguri, este "metoda ipotezei". Prin această metodă, o opinie comună asupra unui concept general, ca *dreptate, divinitate, cunoaștere, plăcere,* etc., este preluată de un participant la discuția cu intenționalitate educațională, ca bază de lansare a unei ipoteze utile pentru definirea sau descrierea naturii adevărate a realității desemnate de conceptul resoectiv. Apoi, această ipoteză este amplu investigată pentru a se vedea dacă nu conduce la concluzii absurde, inacceptabile. *"Dacă ipoteza trece testul, dar mai persistă încă controverse între participanții la discuție, proponentul reîncepe cercetarea prin invocarea unei "ipoteze mai înalte" care înglobează ipoteza originară, urmând apoi, în aceeași manieră, o altă investigație asupra noii ipoteze."* (White, 1976, p.77).

Deși există numeroase alte metode de investigație filosofică, metoda ipotezei, în descrierea lui White, a fost exploatată poate cel mai intens, de atunci și până acum, pentru valențele sale pedagogice. Efectul pedagogic al metodei ipotezei asupra interlocutorilor lui

Socrate este cunoscut pedagogilor români în ipostaza sa de "ironie socratică", prin care se face o demonstrație acidă a ignoranței ce însoțește cu aroganță, aparența adevărului.

În viziunea lui Schrag, aserțiunea pedagogică cea mai importantă despre cunoaștere pe care o fac Platon și succesorii săi, este că adevărurile generale asupra universului și vieții umane sunt generate prin reflecția profundă și sistematică asupra convingerilor și experiențelor noastre. Pe linia acestei concluzii am putea afirma că orice concluzie poate fi inclusă într-un curriculum numai dacă rezultă prin rigorosul parcurs al unui lanț de raționamente logice, ca o victorioasă ieșire dintr-un scrutin de idei. Dialogul sau confruntarea ideatică apare interiorizată. Unul și același filosof juca rolul unuia sau a doi interlocutori, așa cum este ilustrat de prima operă filosofică scrisă, cea a lui Platon. Toate sursele cunoașterii în această tradiție se reduceau la memoria participanților, nefiind invocate cărți sau echipamente experimentale. Abordând același subiect și subliinind virtuțile dezbaterii filosofice în contextul valorizării pedagogice a cunoașterii umane Durkheim, 1938, nota că de abia la sfârșitul secolului al 16-lea apare prima alternativă pertinentă la această modalitate de investigare a adevărului, și anume știința experimentală.

Tradiția filosofică a pătruns în procesul de învățământ instituționalizat în Evul Mediu, având o pondere mai mare în universități decât în învățământul preuniversitar. Astfel, metoda dezbaterii, în forma disputei de idei teologice și filosofice între studenți, reprezintă a doua metodă de studiu, după lectură, ca importanță în primele universități medievale. Până în secolul XVI, măiestria studentului în disputa de idei a constituit singurul criteriu de apreciere a competenței intelectuale. În spiritul aceleași tradiții notițele scrise luate în timpul orelor erau interzise. În final, dezbaterile erau sintetizate de profesor care formula totodată concluzia (lat. *determinatio*) și deci, verdictul asupra învingătorului (după cercetările lui Piltz, 1981 și ale

lui Ong, 1958, citate de Schrag, 1992). De altfel şi scrierile de referinţă ale vremii descindeau în formă din lecţia socratică. Celebra lucrare a lui Toma d'Aquino, *Summa Theologica* este redactată în forma soluţiilor la 3000 de întrebări, ca o dispută ideatică. Un alt vestigiu al tradiţiei filosofice, păstrat până în perioada modernă, îl reprezintă examinarea exclusiv orală în universităţi. Prima examinare în scris în universităţile americane, organizate după modelul celor din Europa, datează din 1833 şi a fost aplicată la Harvard (Smallwood, 1935, p.15).

Şi astăzi, în universităţi, tradiţia filosofică este prezentă în diferite forme. Schrag menţionează dizertaţia doctorală contemporană, care în multe universităţi se desfăşoară după ritualul medieval al apărării publice a tezei în faţa referenţilor. Am putea adăuga că în multe universităţi europene tradiţiile medievale sunt revificate cu asemenea ocazii, până la respectarea detaliilor de timp acordate ceremoniei în Evul Mediu, până la invocarea vestimentară a acelor vremuri sau până la adaptarea formală a discursului şi a conduitei la sobrietatea austeră a raporturilor academice de tip scolastic (ex. Universitatea Catolică din Nijmegen-Olanda).

Comparând însă, în perimetrul universităţilor şi şcolilor contemporane, persistenţa modalităţilor şi metodelor de realizare a procesului didactic, inspirate din tradiţia filosofică, Schrag concluzionează că tradiţiile uceniciei şi retorică sunt incontestabil mai reprezentate.

3. Tradiţia retorică

Această tradiţie îşi are originea în secolul IV î.e.n., tot în matca democraţiei europene, Atena, avându-l ca fondator recunoscut pe Isocrate. Unii istorici ai pedagogiei (v.Marrou, 1964) îl consideră pe Isocrate şi nu pe Platon, marele învăţător al lumilor greacă şi romană. Scopurile educaţiei în spiritul tradiţiei retorice erau acelea de a forma viitorii conducători ai societăţii, instrumentalizându-i cu forţa de persuadare ce deriva din demonstrarea combinată a elocvenţei şi a virtuţii.

Tradiţia a fost ilustru reprezentată în civilizaţia romană de Cicero şi Quintilian care au racordat discursul retoric la pledoaria specifică câmpului legislativ, iar în epoca Renaşterii de Erasmus din Rotterdam care a completat oratoria cu exprimarea elegantă în scris, indispensabilă funcţionarului, diplomatului sau liderului din înaltele cancelarii şi curţi ale vremii.

Din perspectiva teoriei curriculare, caracteristica acestei tradiţii constă în importanţa pe care exponenţii ei, începând din epoca renascentistă, o acordau textului. Deosebirea dintre textul educaţional de inspiraţie curriculară filosofică şi cel generat din tradiţia curriculară retorică, provine din modalitatea de organizare a conţinuturilor: în primul caz, acestea erau organizate ca o dezbatere în jurul interogaţiilor şi presupunerilor, în cel de-al doilea caz, conţinuturile sunt organizate pe autori şi tematici. Mai mult, textele retoricilor se centrau pe activităţile umane concrete adică pe câmpuri investigative unde succesul reclamă o altfel de metodologie de abordare a adevărului, diferită de abstractizările şi generalizările universale căutate de filosofi.

O altă caracteristică a tradiţiei retorice renascentiste o constituie veneraţia faţă de virtuţile educative ale textului grec şi latin. Astfel, Erasmus, 1978 (1511) recomanda elevilor învăţarea acestor limbi pentru că "aproape to ceea ce merită să fie învăţat se găseşte scris numai în greacă şi în latină" (p.667). Totodată, studenţilor le erau recomandate exerciţiile de imitare a stilului scriitorilor antici: "*din timp în timp, ei (studenţii-s.n.) trebuie să imite în vocabular şi în stil o scrisoare de Plinius sau de Cicero*" (Erasmus, 1987/1511, p.679); "*adevăratul talent de a vorbi corect este cel mai bine cultivat atât conversând şi convieţuind cu cei care vorbesc corect, cât şi prin obişnuinţa de a citi pe cei mai buni stilişti*" (Erasmus, 1987/1511, p.669).

Profesorul american F.Schrag subliniază ca o contribuţie pedagogică definitorie a retoricilor, critica făcută de aceştia limitelor

argumentului filosofic în convingere, mai ales când este adresat unor persoane mai puțin instruite. În schimb, tradiția retorică "recunoaște faptul fundamental că oamenii sunt creaturi din carne și sânge, cu dorințe și aversiuni pasionale" (Schrag, 1992, p. 272). Este redat în acest sens, un citat semnificativ din retoricianul Giambattista Vico, 1965 (1708) unul dintre criticii lui Descartes din secolul XVII: *"Doar două lucruri pot converti către o folosință bună, frământările sufletului, acele răuri lăuntrice din om ce izvorăsc dintr-o singură sursă: dorința. Primul este filosofia care încearcă să domolească pasiunea prin sufletul înțelepciunii, transformând astfel, pasiunea în virtute; al doilea este elocvența care aprinde această pasiune și o dirijează în sens comun, adică îi determină pe oameni să practice îndatoririle de virtute" pp.38-39.*

În viziunea lui Arnold, 1960, această tradiție a avut ca principală misiune infuzarea virtuții civice prin difuzarea a ceea ce este mai valoros în gândire și vorbire. În evaluarea contribuțiilor tradiției trebuie însă să operăm cuvenita distincție dintre aspirație și realizare. În forma ei renascentistă, această tradiție se axa pe încorporarea în portofoliul de cunoaștere a tezaurului înțelepciunii grecești și romane și evident, a limbajului lui specific. O reactualizare fidelă a tradiției, în context contemporan ar presupune o perseverență intelectivă dezarmantă pentru cei mai mulți ucenici în ale cunoașterii.

Cu toate acestea, tradiția retorică are prelungiri certe în școlile moderne. Schrag consideră că toți profesorii liberali de astăzi, atunci când invocă importanța culturii umaniste, ei se prezintă mai mult ca descendenți ai lui Quintilian și Erasmus decât ai lui Socrate și Descartes.

4. Tradiția științifică

Această tradiție educațională, ca modalitate a cunoașterii axate pe știința experimentală apare în secolul XVI, fiind un hibrid extras din tradiția filosofică și cea a uceniciei. Primii reprezentați au folosit

demersul filosofic al cunoașterii dar s-au focalizat asupra lumii non-umane. Totodată ei au preluat de la tradiția uceniciei activitatea nemediată cu obiectele concrete. Din această inedită combinație investigativă a rezultate o nouă cale a descoperirii adevărului: experimentul științific.

Esența organizării cunoștințelor după această tradiție este surprinsă de inventatorul M.Faraday, 1830, în introducerea scrisă la cartea *Chemical Manipulation: "Chimia este în mod necesar o știință experimentală; concluziile ei decurg din date empirice și principiile ei sunt susținute de evidența faptelor. De aceea este necesară o revenire constantă la fapte; totuși există atât de puține posibilități oferită în mod spontan de natură, care să ne verifice cunoașterii... Pentru a suplini această deficiență, noi fapte au fost produse prin experiment, inventivitatea și mâna filosofului fiind angajate în producerea și diversificarea acestor fapte."*

Spre deosebire de eminenții reprezentanți medievali ai tradițiilor filosofică și retorică, primii savanți nu erau neapărat conectați la viața universitară. După cum rezultă din faimosul studiu al lui Sir Francis Galton, *Hereditary Genius,* 1869, care a analizat pe baza unui impresionant inventar cazuistic corelația dintre ascendența genealogică și performanțele unor personalități eminente din Anglia secolului XIX, peste o treime dintre inventatorii de atunci nu absolviseră nici o universitate sau chiar nici un liceu. De exempu, Faraday, și-a început cariera de cercetător, ca ucenic al lui Sir Humphry Davy, fără să fi urmat liceul, iar Benjamin Franklin nu absolvise nici o facultate când devenise deja celebru. Majoritatea inventatorilor erau asociați informal la cercurile academice, dintre care, poate cel mai cunoscut a fost cel din cadrul *Royal Society*, înființat în Anglia, încă din 1662. *Motto*-ul acestei societăți este semnificativ pentru importanța pe care tradiția științifică o dă experimentului în aflarea adevărului: *Nullius in verba* (trad. "nimic în vorbe") deci "totul în fapte".

Exegeza lui Schrag insistă asupra filiației cunoașterii științifice actuale din demersul paideutic al uceniciei. Autorul evidențiază că deși astăzi, condiția minimală a descoperirii în știință constă în ani lungi de studiu, arta descoperirii științifice, ca și în trecutul antic și medieval, este generatt de discipolatul pe lângă un maestru. Credem că din perspectiva organizării și transferului cunoștințelor, tradiția științifică propune pentru prima dată în istorie, paradigma *know-how științific prin teorie științifică*. Studiul tehnicii reclamă pe lângă abilități cognitive și dexteritate manuală. După ani de ucenicie pe lângă maestru, ani ce culminează de obicei, în spațiul universitar contemporan, cu o dizertație doctorală: discipolul devine capabil să deschidă o nouă și proprie linie de cercetare, adesea în propriul său laborator. Mai mult decât în oricare altă tradiție, aici sunt necesare nu numai cărți, ci și un întreg arsenal de echipamente sofisticate și extrem de costisitoare.

Spre deosebire de tradiția retorică, tradiția științifică este foarte puțin interesată de stil. Dacă am opera totuși o apropiere în planul stilului de comunicare, încercând să delimităm o retorică a științei, am putea menționa ceea ce Ziman, 1978, nota ca fiind specific formei de adresare a mesajului științific: "către un sceptic, către un potențial critic mesajul trebuie să fie convingător, inatacabil". O astfel de comunicare reclamă un antrenament educațional riguros și perseverent, deși sub aspect retoric este foarte puțin spectaculos. D.Layton citează pe unul dintre reformatorii învățământului britanic, Henry Mosely, descriind cu maliționitate o lecție tipică pentru pionieratul, și în același timp, pentru esența modalității de transinformare didactică a cunoașterii științifice:

"Un profesor își propune să realizeze o prelegere (cu demonstrație, s.n.) despre cărbune... aduce o mostră, o prezintă elevilor și după ce se asigură că le-a captat atenția, probabil întreabă cărui regn aparține: vegetal, animal sau mineral - o întrebare care nu este desigur fundamentală și care, în cazul particular al cărbunelui

are un răspuns dubitabil. Obţinând totuşi, răspunsul pe care îl aşteaptă de la copii, profesorul îi conduce apoi, prin numeroase şi ingenioase procedee, prin multă contextualizare şi printr-o extravagantă cheltuială de timp şcolar, la concluzia că este solid, că este greu, că este opac, că este negru, că este friabil şi că este combustibil. Şi apoi, probabil timpul va expira şi lecţia asupra ştiinţei lucrurilor comune, presupuse a fi folositoare copillului, se termină." (Layton, 1973, p.124).

Ca modalitate de cunoaştere, această tradiţie a pătruns în şcoli şi în universităţi doar în secolul XIX. Citând diferiţi cercetători ai fenomenului, Schrag numeşte două dintre primele şcoli instituite în tradiţie ştiinţifică. În Anglia: un mic laborator de chimie instalat în faimoasa *Rugby School*, în 1860 (Layton, 1973); în SUA: primul laborator pentru studiul ştiinţelor în liceu, înfiinţat la Boston, în 1865 (Hounshell, 1989).

Unul dintre pionierii educatori în spiritul acestei tradiţii, englezul John Henslow, este invocat în aceeaşi lucrare a lui Layton ca fiind unul dintre primii pedagogi care au înţeles şi au esenţializat necesitatea elaborării unui altfel de demers educaţional pentru asimilarea ştiinţelor: *"O primă consecinţă a concepţiei lui Henslow asupra modului educaţional al ştiinţei a fost sublinierea importanţei muncii practice individuale pentru elev. Cunoaşterea riguroasă a structurii plantelor reclamă devoţiune nu pentru cărţi ci pentru plante în sine."* (Layton, 1973, p.60).

5. Tradiţia psihoterapeutică

Această tradiţie este relativ recentă, având doar un secol de existenţă şi nu s-a impus în mod proeminent în praxisul şcolar şi universitar. Tocmai de aceea, Schrag îi acordă un spaţiu redus în analiza sa. Desigur, a interpreta relaţia didactică elev-profesor ca relaţie psihoterapeutică de tipul pacient-psihoterapeut este o exagerare. Elevul nu este fatalmente pacient iar profesorul are alte competenţe

decât psihoterapeutul. Credem totuşi, că interpretarea relaţiei didactice elev-profesor sau discipol-maestru ca modalitate de cooperare de tipul consilierii pedagogice, psihopedagogice şi in extremis, prin coptarea specialistului psihoterapeut şi conlucrarea cu el, ca modalitate de intervenţie psihoterapeutică este utilă. În orizontul viitor de timp, marcat de exigenţele, dar şi de şansele educaţiei permanente şi redimensionat prin multiplicarea impactului noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale, rolul profesorului se apropie din ce în ce mai mult de rolul consilierului în materia *cunoaştere*.

Fondatorul incontestabil al acestei tradiţii este Sigmund Freud. Această afirmaţie este făcută pornind de la prezumţia (neacceptată de mulţi psihoterapeuţi) că psihoterapia este bazal determinată de psihanaliză. Exponenţii celebrii: Alfred Adler, Carl Jung, Karen Horney dar şi mulţi alţii, în special practicieni mai puţin cunoscuţi care şi-au propus nu doar să vindece şi să prevină maladia, ci şi să formeze pe viitorii psihoterapeuţi. Cercetarea psihoterapeutică s-a prelungit în tradiţie de cunoaştere transpoziţionată didactic.

Comparând tradiţia psihoterapeutică cu tradiţia filosofică, Schrag identifică trei asemănări:

- investigaţia cognitivă se bazează pe conversaţia dintre novice şi filosof, devenniţi aici, "suferind" şi "vindecător";
- relativul dispreţ faţă de cunoaşterea care reclamă texte sau suporturi materiale, ori chiar respingerea acestei modalităţi de aflare a adevărului;
- iniţiaţii deţin cunoaşterea pe care noniniţiaţii nu numai că nu o au dar nici nu-i conştientizează lipsa.

Însă, spre deosebire de tradiţia filosofică, această mai nouă transpoziţionare a cunoaşterii consideră că respectarea riguroasă a canoanelor logice poate deveni un impediment în descoperirea ade-

vărului personal. Pentru aceasta este mai interesantă partea nonraţională şi pasională a vieţii.

Ca şi în tradiţia uceniciei, cunoaşterea este abordată aici şi ca know-how. De această dată, experienţa dispoziţiei pozitive dobândite din conversaţia cu psihoterapeutul îl ajută pe pacient să evite obişnuinţele transformate în algoritmi ai autodistrugerii, cu efecte multiple în activitatea profesională sau în viaţa personală. Schrag face referire în acest sens la lucrarea colectivă a psihopedagogilor americani Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler şi Tipton, 1985, care propune includerea în curriculum-ul american a strategiilor de autoînţelegere aplicate în viaţa cotidiană.

Deşi teoriile învăţării au fost influenţate de concepţia freudiană şi de practicile psihoterapeutice, în conceptualizarea, selecţia şi organizarea experienţelor de învăţare din mediul cotidian al şcolii, tradiţia psihoterapeutică se regăseşte rar. Totuşi, putem recunoaşte în anumite metode şi procedee didactice valenţe formatoare de sorginte psihoterapeutică. În special învăţământul centrat pe latura formativă şi pe educaţia afectivă este influenţat de această tradiţie. Atunci când educatorii se străduiesc să-i determine pe copii să aibă o imagine bună despre sine, să se autovalorizeze, să se accepte şi să se iubească pe sine, să depăşească momentele nefericite (preocupări mai puţin preponderente în şcoala rămânească) sau când profesorul nu se erijează în judecătorul ce dă sentinţe "bine/rău" sau "vinovat/nevinovat", ci în prietenul mai experimentat care îl ajută pe elev să-şi recunoască şi să-şi asume postura, atunci deci, se petrece tot o descoperire a adevărului. Calea este însă alta, decât în tradiţiile anterioare.

6. Tradiţia mistică

Schrag include această tradiţie în studiul său, pornind de la constatarea că deşi ea reprezintă o "tradiţie minoră" în spaţiul cultural

euro-atlantic (cu excepția unor mici comunități indigene), în ultimii ani tot mai multe voci atenționează asupra incapacității habitanților regiunii noastre de a încorpora tradiția mistică, chiar dacă îi recunoaștem existența. De cele mai multe ori această incapacitate este descrisă ca defect semnificativ sau ca limită a capacității noastre de înțelegere. În viziunea noastră, această situație este tipică nu numai pentru asimilarea tradiției mistice, care propune o modalitate cu totul aparte de abordare a cunoașterii, dar, într-o măsură mai mică, și pentru capacitatea noastră de a ne manifesta competența de înțelegere în contexte pluriculturale.

Schrag exemplifică această tradiție prin una din formele ei "cele mai pure de exprimare": educația călugărilor Zen în Asia. Aici cunoașterea se identifică cu iluminarea (*Satori*), adică cu înțelegerea intuitivă, realizată dincolo de cuvinte sau concepte, care presupune o rezonanță profundă cu întregul univers. Prezența unui ghid (spirit sau om) este fundamental necesară pe treptele inițierii. Școala are o minimă nevoie de echipamente sau de cărți. Experimentarea adevărului în tradiția mistică desfide orice limbaj convențional. Singurul limbaj util transcede discursul rațional sau chiar sugestiv, atingând cotele anti-raționalului. Conținuturile și metodele educaționale în tradiția acestei școli mistice sunt *mantrele* repetate în lungi ședințe de meditație, problemele-mister (*koans*) fără soluții raționale, exerciții de comunicare nonverbală și paraverbală care culminează cu primirea răspunsurilor pe cale nonsenzorială. Revelația, ca proces și ca finalitate, este fundamentală în curriculum-ul școlii mistice.

"Intelectul poate să pună tot felul de întrebări - și este dreptul lui să le pună - dar a aștepta fie și un singur răspuns final de la intelect este deja o pretenție prea mare. Aceasta nu este în natura cunoașterii intelectuale. Un astfel de răspuns se află în adâncimile mistice ale ființei noastre" (Suzuki, Fromm, DeMartino, 1960, pp.48-49).

Schrag califică cunoaşterea dobândită prin tradiție mistică ca fiind paradoxală: ea este în acelaşi timp cea mai folositoare dar şi cea mai puțin pragmatică dintre toate formele de cunoaştere. Aspirantul la cunoaşterea inițiatică este pe de o parte, extrem de puțin pregătit prin această şcoală, pentru a juca un rol profesional nou în viața socială, sau chiar să-şi perfecționeze rolurile profesionale deja achiziționate, pe de altă parte, fiecare exercițiu practicat aici are valențe profund transformatoare.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

IV

Modelele clasice de curriculum european

1. Esențialismul
2. Enciclopedismul
3. Politehnismul
4. Pragmatismul

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Teoriile europene clasice ale curriculum-ului

Numite şi "modele" ale curriculum-ului, ***esenţialismul, enciclopedismul, politehnicialismul şi pragmatismul,*** reprezintă teoriile curriculare cele mai larg recunoscute. Doi specialişti englezi în pedagogie comparată, Brian Holmes, *Profesor Emeritus* la *London University* şi Martin McLean, lector în cadrul Institutului de Educaţie al aceleiaşi universităţi, au publicat în 1988 cartea *"The Curriculum. A Comparative Perspective"* în care susţin ipoteza că toate aceste patru modele şi-ar avea originea în Europa, fiind deci, teoriile clasice ale curriculum-ului european. Cartea analizează procesul transferurilor de educaţie în context multicultural şi face ample studii de caz de curricula din sistemele educaţionale englez, francez, american (SUA), latin american, indian, japonez, precum şi din două sisteme naţionale socialiste, URSS şi China. Autorii îşi plasează analiza într-o perspectivă inedită. Ei sunt preocupaţi de întreaga evoluţie a sistemelor curriculare abordate, dar se centrează în mod special pe relaţia dintre izvoarele istorice şi religioase ale concepţiilor despre educaţie care fundamentează fiecare sistem în parte şi caracteristicile dinamicii modelului naţional respectiv, după 1945. Alegerea acestei date este argumentată implicit în carte, nu doar de împărţirea politică şi ideologică a modelelor curriculare europene după cel de-al doilea război mondial, ci şi prin înfiinţarea în anii imediat următori a celor mai importante structuri interguvernamentale, continentale şi mondiale, cu obiective şi activităţi ce vizau cercetarea fenomenului educaţional. De exemplu, în studiul autorilor englezi este urmărită aplicarea în contexte multiculturale a articolului 26 din *Declaraţia Drepturilor Omului* adoptată de Adunarea Generală a Organizaţiei Naţiunilor Unite în 1948, cu privire la accesul tuturor oamenilor la educaţie.

Obiectivarea unui asemenea principiu în practica educaţională curentă, inclusiv în statele cu o populaţie majoritară de analfabeţi

şi deci lipsite de tradiţii curriculare, presupunea importul sau transferul de modele curriculare. De asemenea, obiectivele modernizării şi dezvoltării economiilor naţionale, din ce în ce mai interconectate în reţeaua internaţională de cereri şi oferte presupuneau receptivitate la acele curricula care se dovedeau eficiente prin formarea competenţelor competitive în lumea redimensionată de război. Cortina de fier dintre sistemele politice capitalist şi socialist, plasate mecanic în antagonism brutal şi pluridimensional, distanţările psihologice majore dintre marile culturi ale lumii, diferenţele aparent ireconciliabile dintre modalităţile de raportare la divinitate, specifice fiecărei culturi religioase, precum şi multe alte aspecte departajante ale dinamicii culturilor şi naţiunilor, deveneau, poate pentru prima dată în istoria omenirii, insuficient de puternice pentru a obstrucţiona total transferul cunoaşterii şi indirect, al experienţei curriculare.

Cadrul situaţional de după 1945 a reliefat întregii lumi, modelele curriculare europene, ca alternative utile. Analiza dificultăţilor transferului curricular este, în opinia noastră una dintre cele mai interesante provocări pentru pedagogia contemporană. Autorii studiului urmăresc aceste dificultăţi doar până la nivelul anilor '80. Anticipăm că analiza dificultăţilor de transfer curricular intervenite în ţările din Europa Central-Estică după 1990 ar determina apariţia unor importante contribuţii la teoria curriculum-ului sau la teoria educaţiei interculturale. În primul rând, sistemul categorial al teoriei transferului curricular s-ar îmbogăţi, credem, cu interesante conotaţii centrate pe sintagme ca de pildă: *re-asimilare curriculară, re-conectare la tradiţiile antebelice, reconversie curriculară, import curricular accelerat, interrelaţionare curriculară* sau *internaţionalizarea curriculum-ului*. Ultimele două sintagme ni se par suficient de motivate de evoluţiile sistemelor educaţionale nu doar din zona de geografie politică căreia îi aparţinem, cât şi din cea mai mare parte a lumii. Ele indică de fapt, două tendinţe fundamentale de evoluţie a reformei continue a educaţiei contemporane.

Primul capitol al cărții invocate aici, este elaborat de Brian Holmes. În cadrul acestui capitol, al cărui principal obiectiv este de a configura spațiul tematic al teoriei curriculum-ului, pe un interval tipografic mai redus decât cel alocat de F.Schrag modelelor cunoașterii, profesorul britanic delimitează cele patru modele ale curriculum-ului european. Surprinderea esenței lor, din punct de vedere pedagogic, este necesară, pe de o parte înțelegerii evoluției curriculum-ului în țările de cultură europeană. Pe de altă parte, considerăm că trăsăturile fundamentale ale celor patru modele se pot transforma motivat în direcții de studiu al evoluției curricula și din alte culturi. Acest din urmă aspect este determinat, după părerea noastră, cel puțin de următoarele trei rațiuni:

- țările din Europa și-au diseminat curricula în sistemele lor coloniale, fapt cu importante și complexe consecințe (concomitent benefice și frenatorii pentru dezvoltarea popoarelor colonizate);
- rolul politic, diplomatic și economic important al țărilor de cultură europeană, au susținut permanent atractivitatea și interesul pentru curricula acestora, în întreaga lume, manifestate prin tendințe diverse de asimilare;
- angajarea deosebită a țărilor de cultură europeană, și în special occidentală și nord-atlantică, în majoritatea intervențiilor internaționale de amploare, în scopuri umanitare, culturale, educaționale, etc., ceea ce a contribuit în mare măsură la transferul de know-how european, transpoziționat în curriculum.

1. Esențialismul

Acest model de curriculum decurge din modelul politic elitist elaborat de Platon (1986) în *Politeia* și se prelungește, dezvoltându-și componentele, în sistemul educațional medieval occidental, al cărui curriculum axat pe cele *șapte arte liberale (quatrivium: muzică, astronomie, geometrie și aritmetică; trivium: gramatică, re-*

torică, logică) precum şi curricula bisericii romano-catolice. Într-o posibilă paralelă a acestor modele curriculare cu tradiţiile cunoaşterii analizate mai sus, putem asocia (dar nu asimila) esenţialismul cu tradiţia filosofică.

În interpretarea dată de profesorul Holmes celebrului text platonician, *Politeia*, caracteristica esenţială a serviciului public cerut de stat, educatorilor este de natură politică. Scopul educaţiei este acela de a susţine o societate dreaptă, a cărei trăsătură fundamentală este stabilitatea. Lideranţa în societate trebuie exercitată de regii-fillosofi (paznicii), în timp ce apărarea statului şi prosperitatea sa economică trebuiesc asigurate de ceilalţi cetăţeni, subordonaţi. Schimbarea socială şi politică este în antiteză cu o bună guvernare. Modelul politic elitist este justificat prin teoria diferenţelor interindividuale ce evidenţiază decalajele aptitudinale dintre oameni. Subliniem că actuala psihopedagogie a excelenţei, domeniu de studiu distinct, cu obiect, sistem categorial, principii şi metodologii de investigaţie proprii, este în măsură să argumenteze teza lui Platon formulată cu peste 2000 de ani în urmă, asupra necesităţii şi oportunităţii unui curriculum diferenţiat, întemeiat pe diferenţele mari de capacităţi, ritm şi stil de învăţare dintre elevi (v. Creţu, C., 1997, cap.IV, pp.105-116; 147-187).

Există, desigur, şi inadvertenţe în detalierea tezei platoniciene, ipoteze infirmate de psihologia, genetica şi neurofiziologia contemporane. Astfel, în concepţia lui Platon, bărbatul şi femeia sunt nu doar diferiţi din punct de vedere al structurilor psihice ale proceselor intelectuale ci şi inegali. Bărbaţii s-ar naşte, potrivit acestei concepţii, cu predispoziţii aptitudinale de a-şi asuma roluri active în societate. Deci decalajul intelectual bărbat - femeie este un simplu fapt biologic, pe cât de firesc, pe atât de insurmontabil din partea femeii. Pe aceeaşi linie a etiologiei biologice a decalajelor aptitudinale, Holmes subliniază reducţionismul lui Platon atunci când acesta face demarcaţii şi în interiorul segmentului populaţiei masculine. Cu

puține excepții, "paznicii" cetății vor avea fii care vor ocupa în viitor roluri de lideri, așa cum, militarii și agricultorii sau meșteșugarii vor da naștere la fii înzestrați cu potențiale aptitudinale asemănătoare părinților.

În opinia noastră, exprimată din postura unui analist interesat în domeniul psihopedagogiei excelenței și a curriculum-ului aferent acesteia, Holmes omite în aplecarea sa asupra textului lui Platon, "mitul raselor metalice" (vezi nota 1: Platon, trad.1986, "Republica", partea II, 6A. 412 b-415 d). Prin invocarea acestui mit, Platon admite nu doar probabilitatea ruperii lanțului derterminării biologice a aptitudinilor (apariția, din părinți de aramă, a copiilor "de aur și argint", predestinați prin porunca zeului pentru conducerea treburilor cetății, precum și cazul invers, al apariției unor copii fără calități de viitori conducători, în familiile bărbaților "de aur"), ci subliniază cu claritate și un principiu deontologic, fundamental pentru îndeplinirea *rolului politic* al educatorului. Astfel, indiferent de originea socială, copii cu disponibilități aptitudinale într-un anumit domeniu, trebuie orientați, fără părtinire către acele munci ale cetății adecvate lor. Încălcarea acestui principiu, ar conduce, conform profeției, la însăși distrugerea cetății. Considerarea punctului de vedere platonician astfel exprimat, redimensionează textul antic din perspectiva încă nestinsei dezbateri a raportului dintre ereditate, mediu și educație în originarea talentelor. Descoperim deci în Platon, nu doar pe antemergătorul teoriei biologice a inegalității interindividuale ci și pe un modern partizan al educației diferențiate, adaptate nevoilor și posibilităților individuale sau pe un veritabil pledant pentru dreptatea socială din postcriticismul actual.

Această mențiune, care ne departajează de poziția profesorului britanic, nu este însă de natură să ridice nici o obiecție asupra plasării concepției platoniciene în modelul curricular esențialist. Dimpotrivă, ea evidențiază specificitatea acestui model de a se institui

în cadru al răspunsurilor pedagogice la întrebările: *ce este esenţial să învăţăm? care este embriologia acestei esenţialităţi curriculare?*

Convingerea lui Platon asupra doferenţelor inerente dintre oameni stă la baza construcţiei sale ideatice a sistemelor politice autoritar-elitiste şi a sistemelor de educaţie selective. Detalierea educaţiei pentru paznicii- filosofi ai cetăţii, care ocupă locul central în descrierea platoniciană a sistemului educaţional ideal, a influenţat decisiv şi pentu multe secole concepţiile asupra curriculum-ului european. Astfel, raportul dintre ştiinţele aplicative şi cultura umanistă, ca dominante ale conţinuturilor educaţiei destinate grupurilor conducătoare în societate, a balansat aproape tot timpul, cu influenţe semnificative şi în prezent, în favoarea celei din urmă. Curriculum esenţialist constă într-un set de subiecte de studiu selecţionate cu atenţie şi organizate logic şi coerent. Asimilate în ordinea complexităţii crecânde, aceste subiecte instrumentează educaţii cu deprinderile intelectuale şi cu virtuale calităţi morale, reclamate de rolurile de lideranţă societală.

2. Enciclopedismul

Artizanul acestui model este pedagogul ceh Comenius, a cărui monumentală operă avea să confere secolului XVII, atributul didacticii ("secolul didacticii"). Premisa majoră a enciclopedismului este includerea în conţinuturile învăţământului a întregii cunoaşteri umane. Pansophia lui Comenius presupunea învăţarea în conformitate cu natura. Copiii trebuie introduşi în cunoaşterea universală, mai întâi prin "Cartea naturii" şi apoi prin studierea cărţilor şcolii. Holmes subliniază importanţa întrepătrunderii în curricula enciclopedistă a "cunoaşterii lucrurilor şi a cuvintelor". Şcoala de model enciclopedist trebuia să-l înveţe pe copil să citească şi să scrie în limba maternă, ca deprinderi obligatorii pentru "a învăţa despre lucruri". Apoi, copiii vor fi învăţaţi "să adune, să cântărească, să măsoare şi să cânte sau să recite texte biblice". Curriculum comprehensiv viza

de asemenea, valorile morale, economice şi politice, istoria lumii, elemente de astronomie, fizică, geografie, arte şi meşteşuguri.

Acest curriculum, radical diferit faţă de esenţialism, şi-a găsit forma de exercitare deplină la sfârşitul secolului XVIII. Guvernarea revoluţionarilor francezi a inclus acest curricul în însăşi strategia politică generală, menită a transforma sistemele politic şi social. Semnificativ pentru aceasta este reiterarea ideilor lui Pericle despre dreptate şi democraţie. Pe acest fond ideologic s-a dezvoltat teoria egalitaristă împărtăşită de Condorcet (1743-1794) conform căreia toţi oamenii sunt capabili să gândească şi să asceadă la conştiinţa morală, situaţie care condamnă diviziunea socială în conducători şi conduşi. Sarcina şcolii în cadrul strategiei politice din Franţa sfârşitului de veac iluminist, era conştientizarea oamenilor asupra drepturilor şi responsabilităţilor lor civice. Totodată, trebuia construit pe baza meritocraţiei, un sistem şcolar naţional de selecţie şi educare a "aristocraţiei talentelor" din mijlocul căreia trebuiau să emeargă conducătorii. Curriculum-ul acestui sistem evolua de-a lungul disciplinelor: limbi clasice, limbi moderne, fizică şi bilogie, istorie, mecanică fină şi desen tehnic. În secolul XIX, Napoleon devine arhitectul sistemului naţional de învăţământ general şi secundar, acesta din urmă având principala sarcină de a forma tinerii meniţi rolurilor de conducere politică a naţiunii. Sub flamurile drapelului imperial francez, acest curriculum s-a extins în întreaga Europă, cu excepţia Angliei, în care învăţământul secundar rămânea fidel tradiţiilor de formare a elitelor nu numai politice ci şi ale comerţului şi administraţiei.

3. Politehnismul

Holmes asociază acest model cu enciclopedismul în varianta sovietică exprimată de Lenin: curricula şcolare trebuie să includă toată experienţa socioeconomică şi istorică a omenirii. Teoria curiculum-ului politehnism diferă de enciclopedismul francez, în viziunea lui Holmes, prin ideile asimilate din comentariile lui Karl

Marx asupra "şcolii fabrică" înfiinţate de Robert Owen în Lanarkshire, Scoţia, în secolul XIX. Descrierea acestui model poate prezinta pentru cititorul român, în afara semnificaţiei strict pedagogice, un interes secund: aflarea viziunii unui expert în pedagogie comparatistă asupra sistemului nostru educaţional şi a potenţialelor lui produse umane, din perioada guvernării comuniste, viziune proiectată de pe versantul lumii occidentale, libere, la nivelul anilor '80, înainte de căderea zidului Berlinului şi de antrenarea în cascadă a mişcărilor eliberatoare din Europa de Est. De aceea vom încerca să esenţializăm cât mai fidel textul lui Holmes, limitându-ne pe cât posibil registrul nostru interpretativ.

Teza principală a acestui model curricular este interpretarea deliberată a conţinuturilor educaţionale prin prisma activităţii productive şi a eliminării clasei capitaliste. Sarcina politică a acestui curriculum, după Holmes, era aceea de a distruge conştiinţa ereditătii capitaliste a muncitorilor, fapt posibil doar prin eliberarea acestora din structurile de exploatare a patronilor. În acelaşi timp, acest curriculum trebuia să formeze bunii comunişti, pătura cea mai evoluată a societăţii, cea care urma să conducă lumea în procesul ireversibil de trecere de la capitalism la socialism şi mai departe, la comunism. Învăţarea şi întregul proces pedagogic aferent se întemeia pe teoria psihologică de sorginte fiziologic-materialistă, esenţializată de Marx, după care, comportamentul indivizilor este condiţionat de factori biologici şi stimuli externi iar conştiinţa se dezvoltă prin acumularea experienţei umane vizualizată în principal, ca un nesfârşit şir de conflicte între clasele sociale. Neexistând alte raţiuni intrinseci actului paideutic, toţi copiii, indiferent de capacităţi, sunt obligaţi să parcurgă acelaşi curiculum extrem de extins, de inspiraţie enciclopedică.

Holmes remarcă faptul că principiile fundamentale ale politehnismului sunt deosebit de dificil de introdus de către profesori în

practica curriculară. Legarea teoriei de practică şi a educaţiei de viaţa productivă presupun o abordare fundamental diferită faţă de tradiţia cunoaşterii în care s-au format toate generaţiile anterioare de profesori din lumea europeană, tradiţie care pleacă de la Platon. Autorul îşi exprimă compasiunea faţă de profesorii ce gestionau un curriculum orientat spre ilustrarea sistematică a principiilor generale, din orice disciplină, prin referiri la implicaţii sociale şi la aplicaţii economice. Concluzionăm cu un citat, fără comentarii din B.Holmes:

"Totuşi, teoria curriculum-ului sovietic şi teoriile fiziologice ale învăţării care îi sunt asociate oferă o abordare mai realistă distribuirii educaţiei ca un drept al omului, în condiţiile progresului cunoaşterii ştiinţifice de care industrializarea depinde oricum, decât teoriile originate din Platon care respingeau schimbarea ca proces de degenerare... Este foarte surprinzător că SUA, care s-au scimbat mai repede decât majoritatea ţărilor ca urmare a aplicării ştiinţei şi tehnologiei în procesul de industrializare, au reuşit să dezvolte o alternativă viabilă la politehnism de abia către sfârşitul secolului XIX." (B.Holmes, 1989, p.14).

4. Pragmatismul

Model curricular prin excelenţă american, pragmatismul se revendică de la John Dewey dar şi de la Herbert Spencer, care, în cartea sa *Education* îşi punea întrebarea "Ce cunoaştere este cea mai folositoare?" şi răspundea: acea cunoaştere care îi instrumentează pe educaţi să facă faţă problemelor şi să rezolve problemele pe care le vor întâlni în viitor, ca adulţi ce trăiesc într-o societate democratică. Dintre aceste probleme, cele în jurul căruia se putea contura un core curriculum erau, în concepţia lui Sperncer, sănătatea, asigurarea mijloacelor de existenţă, viaţa de familie, participarea civică, timpul liber, responsabilitatea morală.

John Dewey, recunoscut ca important filosof al educaţiei, şi-a consolidat şi dezvoltat tezele pragmatismului într-o sinteză origina-

lă, centrată pe conceptul de experienţă. Şcoala experimentală primară de la Chicago (Şcoala laborator sau Şcoala J. Dewey) a oferit baza empirică pentru lucrările sale teoretice. Unul dintre principiile de bază ale învăţării prin experienţa directă este principiul continuităţii. Fiecare nouă experienţă conţine câte ceva din experienţele anterioare ei şi modificând subiectul, influenţează calitatea şi natura experienţelor ulterioare. Experienţa umană, spre deosebire de experienţa naturii are ca trăsătură esenţială caracterul unei continuităţi reconstructive de tip educativ.

În analiza pe care o face profesorul Holmes modelului pragmatist, se evidenţiază faptul că Dewey a agreiat clasificarea problemelor celor mai importante de introdus în core curriculum-ul propus de Spencer, dar le-a conferit o nouă semnificaţie: prin centrarea conţinuturilor pe aceste probleme, trăsătura definitorie a noului core curriculum trebuia să constea în depăşirea dihotomiei între educaţia generală şi pregătirea vocaţională. Dacă corelăm această observaţie, pertinentă dar şi inedită în peisajul exegetic, cu semnalul de alarmă tras pentru prima dată de Dewey în cartea *The Child and Curriculum* publicată în 1902, în legătură cu importanţa decisivă a metodologiei didactice şi a relaţiei profesor-elev pentru determinarea succesului în transmiterea tuturor conţinuturilor educaţionale, oricât de măiestrit ar fi acestea concepute, devine evidentă noua orientare în teoria curriculum-ului.

Tratarea educaţiei generale, umaniste şi a celei vocaţionale în unitate şi nu în antinomie, ca în modelele esenţialist şi enciclopedist unde fiecare dintre cele două educaţii aveau ca destinatare, clase sociale distincte sau altfel spus, domenii de activitate etajate, presupunea o schimbare radicală în proiectarea experienţei şcolare. Aceasta presupunea acordarea unei atenţii deosebite nu doar conţinuturilor educaţionale ci şi modalităţii de transpoziţionare didactică a lor, deci întregului cadru al experienţei de învăţare prilejuite elevului de către educator.

Revenind la imaginea lui Holmes asupra fundamentării modelului curricular pragmatist de către Dewey, constatăm că acesta angajează o paralelă interesantă între Marx şi Dewey. Astfel, profesorul britanic consideră că ambele teorii au ca punct comun conştientizarea profundelor schimbări pe care era industrializării le anunţau pentru sistemele educaţionale. Spre deosebire de Marx, pedagogul american nu plasează etiologic aceste inevitabile schimbări în arena de luptă dintre capitalişti şi proletari. Dimpotrivă, Dewey deşi critică şi el limitele sistemului educaţional american contemporan lui, limite determinate în principal, în viziunea sa, de anacronismul prevederilor constituţionale cu referire la educaţie ce fuseseră elaborate cu peste o sută de ani în urmă în cu totul alte contexte politice şi economice, îşi direcţionează proiectul de reformă pe axele valorizării în cadrul marilor aglomerări urbane a valorilor comunităţilor educative din micile oraşe. Dewey era încă deosebit de ataşat etosului şcolii copilăriei sale din Vermont. Orientarea proiectului său reformator nu se întemeiază însă pe reacţii emoţionale, ci pe evaluarea pragmatică a conţinuturilor şcolare şi a stilului de învăţare promovate într-o comunitate distinct conturată prin sisteme valorice şi suficient de personalizată prin actorii ei, încât să nu se dilueze în mase populaţionale indistincte şi uniforme.

Constatăm aici apropierea de concepţia românului refrmator de educaţie Spiru Haret, 1904, care la început de secol îşi propunea să susţină o reformă de esenţă şi nu doar de formă. Miezul esenţei reformei haretiene viza tocmai valorizarea la scara sistemului românesc educaţional a valorilor morale rurale şi a etosului şcolii săteşti ca matcă de formare morală a neamului. Spiru Haret recunoştea astfel, superioritatea calităţii morale a vieţii din comunităţile rurale comparativ cu viaţa negativ cosmopolită şi progresiv amorală a orăşenilor ce se prevalau de facilităţile anonimatului şi a dispersiei atitudinii responsabile conferite de mulţimile urbane.

Totodată, Dewey recunoaşte că era imposibil de reeditat într-o structură urbană de proporţiile oraşului Chicago, viaţa comunităţilor educative atât de admirată de el. Soluţia găsită de întemeitorul pedagogiei experimentale este definitorie nu numai pentru concepţia sa curriculară ori pentru ipoteza experimentală care a stat la baza şcolii pilot de pe lângă Universitatea din Chicago, ci şi pentru politica educaţională a ţării sale din anii ce aveau să urmeze. Această soluţie consta în transformarea indirectă, prin adaptări nuanţate, a şcolilor primare din marile oraşe în comunităţi mici de învăţare, ale căror curricula trebuiau să reprezinte în esenţă situaţii de învăţare prin rezolvări de probleme de viaţă, după modelul curricular instituit de-a lungul istoriei în micile comunităţi de viaţă americane. Cu alte cuvinte, Dewey lansa o nouă alternivă curriculară la esenţialism şi enciclopedism: *şcoala comunitate*. Este ilustrativă în acest sens, formula sa de sinteză pragmatică, adesea citată în literatură: *şcoala nu trebuie să imite viaţa reală ci trebuie să fie însăşi viaţa reală.*

Deşi de pe poziţii politice diferite, Dewey şi Marx şi-au fundamentat modelele curriculare ale educaţiei generale pe metodologii proprii educaţiei vocaţionale. Pentru amândoi, dihotomia dintre activitatea intelectuală şi activitatea productivă, perpetuată în practica educaţională europeană încă de la Platon, era profund falsă. La fel ca şi pentru Marx, în concepţia pedagogică a lui Dewey, munca productivă reprezintă cea mai educativă activitate, însă rolul profesorilor este diferit. Aceştia aveau menirea de a insufla valori morale universale şi nu ideologice prin activităţi de tip vocaţional. Analizând modul de producţie capitalist şi exprimarea lui punctuală în viaţa fabricilor, Marx propunea decantarea şi includerea în curriculum şcolar doar a acelor tipuri de activităţi şi a acelor valori compatibile cu viaţa într-o societate socialistă.

Teoria curriculum-ului pragmatic dezvoltată de J.Dewey pentru şcoala primară a fost adaptată de predecesori şi pentru celelalte

nivele educaționale, ca alternativă la modelele currriculare tradiționale, alternativă ce oferea soluții viabile la problemele apărute în lume după cel de-al doilea război mondial. Pragmatismul s-a extins rapid în Europa, în special în școlile engleze. De-a lungul secolului s-au conturat două curente în teoria curriculum-ului "progresiv" pragmatic. Criteriul departajant îl constituie relevanța conținuturilor educației. În timp ce un curent atestă pertinența unui curriculum în funcție de relevanța sa în raport cu nevoile educaților (curriculum centrat pe elev), celălalt apreciază pertinent acel curriculum care răspunde priorităților societății sau care-și propune să reconstriască societatea (curriculum centrat pe societate).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY

V

Perspective contemporane de abordare a curriculum-ului

1. Curriculum ca dezvoltarea a proceselor cognitive
2. Curriculum ca tehnologie
3. Curriculum ca autoactualizare
4. Curriculum ca reconstrucție socială.
5. Curriculum ca raționalism academic

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Curricula în interpretări delimitative postmoderniste

În referențierea contemporană a ariilor de dezbatere curriculară s-au impus mai multe criterii. Clasificarea rezultată nu este de natură să configureze şi să departajeze noi modele curriculare, consacrate epistemologic, altele decât cele abordate mai sus. Dezbaterile contemporane nu conduc încă la o reeşalonare criteriologică a paradigmelor curriculare. Criteriile operante aici, sunt de fapt, nuanțări de accent în definirea curriculum-ului prin evidențierea unor laturi de funcționalitate şi de finalitate ale acestuia. Astfel, diferitele orientări în definirea şi analiza curriculum-ului prevalează fiecare, distinctiv, unul dintre următoarele aspecte:

- valorile etice ale experienței de învățare *versus* abilitarea individului pe registrele cognitive şi acționale bazale;
- curricula proiectate diferit, pe baza diferitelor teorii ale învățării polarizate între modelele behavioriste şi cele umaniste sau existențialiste;
- curricula centrate pe valorile prezentului şi respectiv ale viitorului;
- curricula ca experiență adaptativă sau, la celălalt pol, ca experiență reconstructivă.

Culegerea de studii *Conflicting Conceptions of Curriculum* apărută în SUA în 1974 sub coordonarea pedagogilor Elliot W. Eisner şi Elizabeth Vallance, de la Universitatea *Stanford*, ilustrează într-o manieră incitantă, posibilele noi interpretări ale curriculum-ului în perioada postmodernă. Această carte a fost inclusă în colecția *Contemporary Educational Issues*, publicată sub auspiciile Societății Naționale pentru Studiul Educației.

1. Curriculum ca dezvoltare a proceselor cognitive

În această interpretare, curriculum-ul se referă prioritar la tratarea operaţiilor intelectuale şi doar în mod secundar şi ocazional la conţinuturile educaţionale. Problema centrală a curriculum-ului este formarea şi dezvoltarea proceselor intelectuale în sine. Finalitatea demersului curricular este generarea unui set de disponibilităţi cognitive, cu aplicaţii în învăţare în general. Nu interesează procesul de învăţare a ceva anume. *Ce se învaţă* este secundar faţă de *cum se învaţă,* cum se formează deprinderile şi aptitudinile de învăţare. Astfel, conţinutul disciplinelor de geografie, istorie sau biologie este considerat mai puţin important în proiectarea curriculum-ului decât construirea situaţiilor de dezvoltare a abilităţilor de corelare, deducţie, generalizare sau analiză. Această interpretare este reprezentată în culegerea de studii menţionată, de Carl Bereiter, profesor de psihologie experimentală la *Ontario Institute for Studies in Education* şi de Richard W. Burns şi Gary D. Brooks, profesori de pedagogie la *University of Texas*.

Coordonatorii culegerii opinează în studiul introductiv la lucrare, "Cinci concepţii despre curriculum: rădăcini şi implicaţii pentru proiectarea curriculară", că, din punct de vedere istoric, "această orientare îşi are rădăcinile în tradiţia facultăţilor de psihologie de la sfârşitul secolului al XIX-lea, care aserta că esenţial pentru procesul de învăţare este dezvoltarea muşchilor minţii şi că evoluţia diferitelor facultăţi mentale va instrumentaliza individul pentru învăţarea oricăror conţinuturi" (p.5). Direcţia de cercetare a dezvoltării abilităţilor intelectuale generale a evoluat în mod deosebit în secolul nostru, concentrând atenţia unei întregi comunităţi ştiinţifice, din întreaga lume, şi conturând un domeniu specific de studiu, larg recunoscut astăzi sub numele de psihologia dezvoltării.

De exemplu, sub influenţa lucrărilor lui Jerome Bruner şi Robert Gagne, s-a constituit în SUA, *American Association for the Advan-*

cement of Science, specializată în analiza proceselor cognitive. Este semnificativ pentru înțelegerea acestei interpretări curriculare, că respectiva analiză era în egală măsură arondată atât psihologiei cât și pedagogiei. În cadrul asociației, domeniul de cercetare al proceselor cognitive era denumit "știința curriculum-ului".

Cercetarea curriculară ca cercetare a dezvoltării proceselor cognitive se subordonează teoriilor currilare centrate pe copil. Caracteristica comună a acestor teorii este focalizarea lor pe procesul de învățare al elevului. Contextul social larg în care acest proces are loc nu este foarte important pentru acești analiști. Procesul de învățare trebuie astfel construit încât să ofere absolventului autonomia intelectuală, ca premisă a selecțiilor și abordărilor pe care acesta le va face singur, dincolo de câmpul de monitorizare școlară. Pentru reprezentanții acestei orientări, curriculum-ul are ca principală misiune să dezvolte abilități cognitive, transferabile la o largă varietate de situații din afara școlii. Relația interactivă dintre cel ce învață și materialul de învățat reprezintă domeniul fundamental al cercetării "științei curriculum-ului". În viziunea lui Carl Bereiter, în acest context interpretativ, însuși sensul semantic al educației este redefinit: distincția herbartiană dintre educație și instrucție se estompează, educația devenind o "dinamică a învățării". Educația este abordată ca un "mecanism imparțial de optimizare". Prin el se formează abilitățile intelectuale ca o instrumentalizare a individului cu mijloacele necesare adaptării și participării sale la situații viitoare. Studiul lui Bereiter se intitulează sugestiv, "Școala Elementară: O necesitate sau o convenienţă?" (pp.20-37) și începe prin a invoca cartea lui Ivan Illich, 197, despre o societate fără școală. Întrebându-se care sunt condițiile necesare pentru învățare, Illich concluziona că elevii nu au nevoie de școli, ci, în primul rând, au nevoie de acces la lucruri (nu neapărat și nu numai cărți) prin care să poată învăța, au nevoie de acces la modele comportamentale din care să se inspire, au nevoie de colegi cu care să-și împărtășească interesele și în sfâr-

şit, au nevoie de evaluatori şi sfătuitori. Dacă în societăţile simple aceste resurse erau simplu de găsit, acum, în societăţile urbanizate ele trebuiesc oferite prin intermediul unor structuri instituţionalizate cum ar fi, de pildă, o instituţie de informare computerizată care să furnizeze date asupra locului şi modului de accesare a resurselor. În acest univers, Illich consideră că şcoala este o piedică interpusă între copil şi resurse, prin controlul pe care ea îl instituie asupra distribuirii resurselor de învăţare.

Bereiter îşi formulează întregul discurs ca răspuns la aceiaşi întrebare pe care şi-o punea Illich, dar spre deosebire de acesta din urmă, el confirmă necesitatea şcolii elementare în viitor. Condiţia ca şcoala să-şi joace eficient rolul, şi deci să-şi justifice statutul de instituţie în societate constă, în opinia sa, în adoptarea unor noi strategii de învăţare, axate pe următoarele patru sintagme:

- *aplicaţiile directe* - strategiile de învăţare asemănătoare acelora implicate în învăţarea unui sport, învăţarea conducerii unei maşini sau a unui meşteşug artizanal practic, în care esenţial pentru formarea deprinderii este exercitarea concretă;
- *deprinderile fundamentale de învăţare* - ce sunt exemplificate prin deprinderile aritmetice de adunare şi scădere, necesare formării ulterioare a unor largi arii de competenţe;
- *cunoştinţele anterioare* - se referă la achiziţionarea unor cunoştinţe iniţiale, cu relevanţă pentru abordarea ulterioară a domeniilor de învăţare prin aplicaţii directe, ca de exemplu, cunoştinţele de chimie şi fiziologie ce sunt relevante pentru practicarea medicinii;
- *învăţarea personală* - orice proces de învăţare susceptibil de a influenţa caracterul, preferinţele, aptitudinile, stilul, etc..

Richard Burns şi Gary Brooks, în studiul "Procese de învăţare, rezolvarea de probleme şi reforma curriculum-ului" (pp.37-50) accentuează şi detaliază punctele de vedere ale lui Breiter şi desfăşoară

un discurs critic la adresa sistemelor şcolare tradiţionale, acuzate pentru promovarea unui învăţământ static şi axat pe memorare de cunoştinţe. În acceaşi direcţie interpretativă a curriculum-ului, autorii asertează că şcoala trebuie să-şi asume responsabilitatea dezvoltării deprinderilor de formare a conceptelor, prelucrarea comportamentelor şi aptitudinilor de rezolvare de probleme.

2. Curriculum ca tehnologie

Interpretarea curriculum-ului ca tehnologie este reprezentată în culegerea de studii prin Robert M.Gagné, profesor în cercetarea educaţiei la Florida University, ("Tehnologia educaţională ca tehnică", pp.50-64), Robert E. Silverman, profesor de psihologie la University College of Arts and Science, New York, ("Folosirea modelului S-R", pp.64-80) şi Ralph F.Goldman, William H. Weber, Harold J. Noah, profesori de pedagogie la Teachers College, Columbia University şi la Agnes Scott College, ("Câteva modele economice ale structurii curriculum-ului", pp. 80-106).

La fel ca şi interpretarea prezentată mai sus, *curriculum ca tehnologie* focalizează analitic procesul şi nu conţinutul Diferenţierea de prima interpretare constă în faptul că procesul vizat nu mai este cel al învăţării ci, *tehnologia didactică* prin care cunoştinţele sunt transmise şi prin care învăţarea are loc. Şi aici, conţinuturile învăţării rămân fie neabordate, fie apelate doar ca suport exemplificativ pentru demonstraţia tehnologică. Cuvintele cheie ale abordărilor tehnologiste sunt: *input, output, comportament, modele cibernetice, mecanisme biofeedback, stimulare şi optimizare, sisteme de producere a învăţării, retenţie şi transfer de învăţare*, etc. Curriculum este analizat ca proces tehnologic, după modelul analizei sistemelor industriale sau al unor echipamente electronice (hardware) dintre care cele mai sugestive şi în acelaşi timp, cele mai comune exemple sunt televiziunea cu circuit închis şi ordinatorul.

Deşi pledează pentru terminologia tehnologică, R.M.Gagné se delimitează însă, de interpretările excesiv de tehnologizante, atrăgând atenţia asupra complexităţii mai mari a sistemelor de tehnologie didactică şi a logicii probabiliste de proiectare a acestora. Pentru el, tehnologia educaţională poate fi înţeleasă ca desemnând "dezvoltarea unui set de tehnici sistematice şi de cunoştinţe practice pentru proiectare, pentru testare şi pentru administraţii şcolare ca sisteme educaţionale. Tehnologia în acest sens este inginerie educaţională." (p.51). Cunoscutul pedagog american identifică asemănări semnificative între proiectarea curriculară ca tehnologie didactică şi ştiinţe "ca arhitectura care proiectează spaţii, ca politologia care proiectează medii sociale, ca ştiinţele fizice care proiectează echipamente industriale, ca ştiinţele economice care proiectează proceduri administrative sau ca psihologia care proiectează condiţii pentru învăţarea concretă" (p.51).

Dezvoltând ideea complexităţii sporite a tehnologiilor didactice, în comparaţie cu cea a sistemelor hardware, Gagné lansează în discuţie conceptul de *tehnologie de tip "software"*. Tehnologia didactică modernă reclamă, în viziunea autorului, schimbări importante în organizarea proceselor didactice şi în conceperea materialelor auxiliare (curriculum de suport), ca fişe de lucru, ghiduri metodologice pentru elevi şi profesori, manuale pentru profesori, instrumente noi şi diversificate de evaluare.

Exemplificarea tehnologiei software este conferită în studiul citat, de cazul instruirii individualizate. Gagné consideră "tehnicile de instruire individualizată" ca fiind printre cele mai promiţătoare inovaţii de pe "scena educaţională prezentă" (p.53). Ele presupun elaborarea unor noi teste de evaluare didactică, noi proceduri de diagnoză didactică, noi lecţii şi noi centre de resurse pentru învăţare. Redăm în continuare, descrierea unei secvenţe de învăţământ individualizat, din cadrul unui experiment pedagogic iniţiat într-o suburbie din Pittsburgh, sub conducerea unui grup de specialişti de la

University of Pittsburgh's Learning Research and Development Center:

"Când copiii trec o nouă clasă la Oakleaf School din Pittsburgh, ei sunt testați pentru a se constata exact ceea ce deja știu și ceea ce nu știu încă. Scopul acestor testări este proiectarea instruirii pentru fiecare elev în parte și nu pentru un elev aflat la nivelul mediu ipotetic.Dacă copilul deja știe să citească cuvinte neuzuale, el nu va fi obligat să le învețe din nou. Acest test și acest procedeu didactic procedeu pot fi numite "testare pentru diagnoza nivelului" și reprezintă o componentă importană a noii tehnologii. Pe baza datelor astfel diagnosticate, profesorul proiectează special pentru un elev, prima unitate de instruire. Elevul urmează indicațiile profesorului, se documentează la un centru de materiale didactice și obține un set de unități de lecție pe care le învață în sistem de studiu individual. Aceste unități pot conține de exemplu, câteva pagini de exerciții prin care elevul trebuie să potrivească diferite seturi de obiecte cu diferite numerale. Aici avem de a face cu un alt aspect al tehnologiei didactice. Centrul de materiale este diferit de o bibliotecă; foarte rar el conține largi colecții de cărți. În schimb, el conține un număr imens de unități lecție, clasificate riguros. Fiecare unitate trebuie să fie special proiectată, în așa fel încât copilul să lucreze individual, de preferință fără nici un ajutor din partea altei persoane. Evident că asemenea materiale trebuie să se adreseze elevului și nu profesorului." (pp.52-53)

Celelalte două studii incluse în capitolul "Curriculum ca tehnologie" abordează procesul Stimul-Răspuns și respectiv, "cerere--ofertă" și aplicațiile lor în sistemul educațional. Orientarea tehnologică este ilustrată prin terminologia folosită și prin metodele de analiză, ambele împrumutate din științele economice. Deși o astfel de abordare economică se revendică a fi neutră, imparțială, strict metodologică, și nu conceptuală, imaginea procesului educațional rezultată post-analiză, este una evident tehnologică și foarte puțin pedagogică.

3. Curriculum ca autoactualizare

Această orientare este centrată pe copil şi pe conţinuturile educaţionale. Principala funcţie a curriculum-ului este "satisfacerea" fiecărui cursant cu experienţe optimizatoare care să-l conducă către dobândirea autonomiei şi către dezvoltare armonioasă. Educaţia este conceptualizată ca o forţă de eliberare, ca o modalitate de a ajuta copilul să trăiască experienţa descoperirii. Şcoala însăşi, ca instituţie fundamentală a educaţiei este considerată vitală pentru experienţa îmbogăţirii universului interior. Deşi proiectarea curriculară ca autoactualizare este interesată prioritar de conţinuturile învăţării, totuşi ea nu ignoră procesul de realizare al cunoaşterii, dar îl abordează într-un mod diferit de orientările precedente. Procesul curricular este reprezentat aici prin formularea obiectivelor educaţiei în termenii "dinamicii personale". O altă caracteristică a acestei orientări este spiritul ei reformist şi reconstructivist. Prin parcurgerea unui astfel de curriculum elevul trebuie să devină receptiv la schimbare în dublu sens: să fie adaptabil şi să provoace schimbarea.

Curriculum şcolar este valorizat ca un scop în sine, prin calitatea sa de "etapă a vieţii" ce va oferi copilului cunoştinţe şi mijloace pentru procesul de autodescoperire viitoare.

Teoreticienii americani care ilustrează această orientare în lucrarea coordonată de Eisner, sunt Joseph S. Junell, *college supervisor* din Ellensburg, ("Omul raţional este prima noastră prioritate?", pp. 106-117) şi Philip H.Phenix, profesor de fiolosofie şi pedagogie la Teachers College, Columbia University ("Transcendenţă şi curriculum", pp. 117-136).

J.S.Junell, încercând să răspundă la incitantele întrebări "Către ce parte din om trebuie să se orienteze prioritar şcoala publică? Către universul său intelectual-academic, sau către cel emoţional--social? Care dintre cele două universuri este în măsură mai mare să asigure fericirea şi o şansă rezonabilă de supravieţuire?", (p.106).

îi invocă pe de o parte pe fondatorii raționalismului clasic, Copernicus, Kepler, Galileo, Newton, Descates, iar pe cealaltă parte pe Rousseau şi Bergson. Cei din urmă sunt aleşi ca reprezentanți ai anti-intelectualismului, pa care autorul îl califică ca fiind necesar, ca perioadă de puternică reacție catalizatoare a progresului. "Le noble savage" rousseauist şi "extravagantele bergsoniene despre superioritatea instinctului şi a intuiției asupra intelectului difuzează reminiscent, opinează Junell, în comportamentul tinerilor de azi, atenționându-ne asupra importanței sentimentelor pentru corectarea comportamentului social. Curriculum-ul preferat de Junell s-ar plasa la egală distanță față de cele două extreme, undeva într-o arie care trebuie să ia în considerație "determinismul limitelor naturale inerent umane" (108). Profesorul trebuie să manifeste "o atitudine liberală față de elev" (p.112), în sensul încrederii în alții şi al acceptării alterității.

În cel de-al doilea studiu ce ilustrează orientarea *curriculum ca autoactualizare*, P.H.Phenix îşi propune să reliefeze semnificația transcendenței în interpretarea şi evaluarea teoriei şi practicii educaționale. Curricula este analizată fenomenologic şi empiric: fenomenologic, făcându-se efortul de a categoriza câteva etape ale formării conştiinței umane; empiric, abordându-se experiența umană, fără a se invoca virtuale acte de intervenție supranaturală.

Conceptul de transcendența este considerat ca fiind cel mai propriu pentru interpretarea fenomenelor religioase, "experiența religioasă reprezentând experiența transcendenței" (p.118). Analiza conceptului de "transcendență" evoluează pe trei dimensiuni: *temporală, extensivă şi calitativă*. Transcendența temporală se referă la infinitatea procesului existențial; extensivitatea este abordată în sensul filosofic atribuit de Whitehead conceptului de "ingredientă", ca extensiune printr-un inclusivism în natura lucrurilor şi prin perpetuarea temporală a esenței; dimensiunea caliatativă se referă la

conştiinţa limitelor oricărui act de excelenţă umană şi exprimă refuzul de a considera ultimativă valoarea oricărei realităţi umane, oricărei instituţii, persoane, credinţe sau norme.

Autorul încearcă să demonstreze semnificaţia experienţei transcendenţei pentru actul paideutic. Pentru aceasta, sunt detaşate spre analiză câteva disponibilităţi atitudinale umane dezirabile care pot fi vizate pentru elaborarea unui set de criterii de pertinenţă pentru un curriculum orientat pe transcendenţă:

- speranţa
- creativitatea
- senzitivitatea (în sensul de simpatie, empatie, ospitalitate, toleranţă)
- îndoiala şi credinţa
- mirarea, veneraţia şi adoraţia

Aceste criterii sunt menite totodată, a delimita prin contrast şi curriculum-ul opus, cel care neglijează sau neagă transcendenţa. Curricula de formare şi dezvoltare a acestor disponibilităţi atitudinale sunt, fără îndoială curricula individualizate şi personalizate, întrucât asertează unicitatea şi irepetabilitatea personalităţii individuale:

"Un curriculum orientat pe transcendenţă oferă un cadru constructiv, meditativ, de aşteptare şi de celebrare a momentelor de singulară cunoaştere şi de auto iluminare pe care le are orice persoană care ajunge să aibă conştiinţa sinelui său. Acest curriculum nu se caracterizează în primul rând pe conţinuturile obiective ale disciplinelor de studiu, ci pe atmosfera creată de acestea în comunitatea de învăţare. La opusul său se află proiectarea curriculum-ului exterior care consideră elevul un material ce trebuie formatat prin intermediul unei multitudini de proceduri tehnice. Prin contrast, curriculum orientat pe transcendenţă reclamă un cadru esenţial de liberate, fără ca acesta să însemne anarhia corelată cu indiferenţa şi

scepticismul față de natura umană. În şcoala transcendenței, libertatea se axează pe deschiderea posibilităților de iluminare interioară şi pe oferirea unor ample resurse culturale şi interpersonale în vederea construirii structurilor unice ale existenței" (p.128).

4. Curriculum ca reconstrucție socială

Reprezentanții acestei orientări teoretice consideră şcoala *o instituție a schimbării sociale* şi tratează în mod special, conținuturile învățământului. În viziunea lor, curriculum trebuie să fie relevant în primul rând, în raport cu cerințele şi prioritățile societății şi doar în plan secundar, cu nevoile sau interesele elevului. Şcoala este abordată ca una dintre structurile responsabile de reforma socială şi de calitatea viitorului. Ea este definită ca "pod între ceea ce este şi ceea ce ar trebui să fie, sau între real şi ideal" (p.11). Această orientare se fundamentează pe modelul psihosociologic al educației care asertează interdependența strânsă dintre dezvoltarea individului şi calitatea contextului social în care această dezvoltare are loc.

În setul de roluri presupus a fi asumat de curricula unor astfel de şcoli se disting două direcții:
– adaptarea individului într-un câmp social instabil;
– intervenția reformistă asupra socialului, a generațiilor succesive de absolvenți.

Fiecare direcție este reprezentată de curente distincte:
– grupul mai conservativ al curriculum-ului pentru adaptare;
– grupul reformiştilor, mai agresiv, ce vizează modelarea comportamentelor de lideranță socială pro schimbare.

Direcția adaptativă pledează pentru un curriculum care să-i ofere elevului mijloacele şi instrumentele necesare supraviețuirii într-un mediu descris ca preponderent ostil, provocativ sau un mediu ce opune rezistență. Direcția reformistă propune infuzionarea multifor-

mă a conţinuturilor educaţionale cu elemente care să reflecte viaţa socială reală, în special din zonele cu impact major asupra copiilor şi tinerilor.

Proiectarea curriculum-ului din perspectiva reconstrucţionismului social este reprezentată în cartea coordonată de E.W. Eisner, de trei studii:

– "Relevanţă şi curriculum" de Lawerence E.Metcalf, profesor la Universitatea din Illinois şi Maurice P. Hunt, profesor la Fresno State College (pp. 136-147);

– "Puterea politică şi curriculum de liceu", de John S. Mann, profesor la Johns Hopkins University (pp.147-154);

– "Redescoperirea scopului educaţiei", de Harold G. Shane, profesor la Indiana University (157-162).

Analizând primul studiu, am apreciat ca fiind deosebit de ilustrativă pentru această orientare curriculară, tema utopiei ca modalitate de protest social al tineretului. Autorii fac o distincţie între *utopia relevantă* şi *utopia nerelevantă*, ambele fiind calificate drept construcţii imagistice sau proiecţii ale dorinţelor şi aspiraţiilor elevilor, cu obiectivare expectată în viitorul mileniu.

Utopia, în acest context analitic, este definită ca reprezentând orice imagine a unei societăţi radical diferite de cea prezentă. Utopiile relevante sunt modele ale unor lumi reformate prin proiecte de intervenţie descrise riguros, detaliat şi coerent. Utopiile nerelevante reclamă şi ele, în mod acut, schimbarea dar spre deosebire de cele relevante, acestea nu oferă nici o soluţie pentru schimbare şi nici un proiect pentru tranziţia de la prezentul incriminat la viitorul dezirabil. Tinerii cu utopii nerelevante nu au idei clar conturate asupra caracteristicilor concrete ale societăţii dorite sau asupra propriilor lor roluri într-o astfel de societate. Reacţiile lor reformiste sunt doar emoţionale.

În viziunea autorilor studiului, conceptul de tranziție (de la real la ideal) este fundamental pentru profesor în încercarea acestuia de a elabora un curriculum social-reconstructivist. Tinerii trebuie ajutați să se angajeze cu consecvență în eforturi exigente de gândire pentru proiectarea unor modele realiste de schimbare socială. Elaborarea unui viitor virtual este propusă ca strategie didactică de formare și de exersare a competențelor de participare-influențare a vieții comunitare. Un curriculum cu relevanță față de acest obiectiv trebuie construit, în viziunea autorilor, prin metodologii de însușire a conținuturilor implicate de aflarea răspunsului la următoarele întrebări:

- "Ce fel de societate există acum și care sunt principalele tendințe de evoluție a ei?"
- "Ce fel de societate va rezulta în viitorul apropiat dacă aceste tendințe vor continua?"
- "Ce fel de societate este preferabilă, în conformitate cu criteriile personale, ale fiecărui cursant?"
- "Dacă societatea care va rezulta în modul cel mai probabil este foarte diferită de societatea preferată de cursant, ce poate să întreprindă individul singur, sau ca membru al unui grup, pentru a limita discrepanța dintre prognosticat și dorit?" (p.141).

Elaborarea didactică a unei utopii relevante pentru societate, trebuie să fie însoțită de autoanaliză, exigență care conferă curriculum-ului social-constructivist și relevanță în raport cu nevoile individului. Printr-un astfel de curriculum, elevul este abilitat nu numai pentru optimizarea câmpurilor sociale de apartenență, ci și pentru autoschimbare. Este semnificativ în acest sens, un set de probleme sugerate profesorilor, de către autorii acestui studiu, spre a fi propuse spre reflecție cursantului, după aceeași schemă interogativă redată mai sus:

- "cum sunt acum?
- ce voi deveni dacă voi continua să mă comport la fel și dacă circumstanțele actuale nu se vor schimba?

• ce fel de om aş vrea să devin?
• ce ar trebui să fac pentru a diminua distanţa dintre cum sunt şi cum aş vrea să fiu?" (p.145).

5. Curriculum ca raţionalism academic

Ultima orientare curriculară delimitată în studiul lui Eisner ilustrează teaoria şi practica curriculară generalizată pe cea mai mare arie a câmpului educaţional din lume. Curriculum este interpretat în şcoala tradiţională ca raţionalism academic, adică prin prisma funcţiei sale primordiale de transmisiune didactică a patrimoniului de cultură al omenirii. Pentru exercitarea acestei funcţii, curriculum şcolar trebuie să formeze la elevi competenţele necesare receptării celor mai valoroase realizări din orice sferă de expresie a creativităţii umane.

Raţionalismul academic consideră că aceste creaţii au fost deja sistematizate, printr-un îndelungat exerciţiu didactic al generaţiilor succesive de educatori şi teoreticieni ai educaţiei în discipline, sau obiecte de studiu consacrate în curricula şcolare. Mesajul noilor teoreticieni ai orientării este în acelaşi timp, conservator şi inovator. Conservatorismul este vizibil prin acceptarea disciplinelor tradiţionale în *core curriculum* şi prin susţinerea perpetuării lor, în calitate de coloană vertebrală a formaţiei intelectuale a oricărei persoane. Modernismul se afirmă prin insistenţa cu care se reclamă o revizuire valorică a conţinuturilor incluse în aceste discipline. Noii teoreticieni încearcă să demonstraze că nu toate subiectele sedimentate în disciplinele tradiţionale sunt egale ca importanţă, fie că ne referim la cele de cultură generală, fie că vizăm nivelele superioare de instrucţie. Selecţia conţinuturilor este, în opinia reprezentanţilor actuali ai orientării, problema cea mai dificilă şi în acelaşi timp cea mai importantă pentru proiectarea curriculară. Numai creaţia de vârf, singulară, din orice domeniu studiat, şi în nici un caz subproducţia culturală sau actele cotidiene de cultură, emanate prin eforturile atât de inter-

susținute ale mediocrității ce accede întotdeauna în topul ierarhiilor instituționale, intră în mod natural în patrimoniul cultural al întregii omeniri. Conținuturile curriculare trebuie să reflecte, în opinia raționaliștilor academici, chintesența culmilor creației omenirii din trecut și din prezent. Doar aceste conținuturi sunt purtătoare de modele formative pertinente, doar ele construiesc paradigme de abordare a culturii și a realității, doar prin transmiterea lor generalizată, popoarele au șansa de a comunica și de a rezona pe aceleași lungimi de undă, pentru că doar ele exprimă esența umană în curriculum.

Credem că este interesant să subliniem aici, și subtextul protestatar al opțiunii raționaliștilor academici pentru selecția valorică. Din pledoaria lor, rezultă că oricine este îndreptățit să aibă acces la patrimoniul excelenței culturale, dar că exercitarea în fapt a acestui drept educațional universal este zădărnicită de sufocarea conținuturilor educaționale cu subiecte și detalii nerelevante, mediocre, impuse nu atât prin autoritate valorică sau din rațiuni pedagogice ci prin "autoritatea" reprezentărilor sociale asupra valorii actelor de cultură emanate de protagoniștii mediatizați ai zilei și din rațiuni extra-pedagogice.

Solidaritatea mediocrității este modalitatea ei de supraviețuire. Mecanismele de includere a subproducțiilor culturale în curriculum sunt entropice:

1) uniformizarea valorilor până la nivelul la care mediocratitatea are accesul asigurat;

2) omiterea și/sau minimalizarea valorilor autentice, cu sau fără rea intenție.

Dimpotrivă, selecția la parametrii valorici înalți, presupune mecanisme de natură anti-entropică, de departajare valorică. Aceste mecanisme nu sunt în nici o societate susținute prin solidaritatea majorității, calibrată nu cu mult mai sus de media performanțială.

Rezultă deci, că selecţia conţinuturilor este nu doar un act de responsabilitate şi de competenţă profesională ci şi de curaj şi de morală.

O altă dimensiune a spiritului inovator al curentului contemporan existent în interiorul celei mai tradiţionale orientări curriculare, este organizarea conţinuturilor. Consacrată sub numele de "structura cunoaşterii", mişcarea teoretică contemporană de regândire a organizării în manieră tradiţională a conţinuturilor educaţionale este reprezentată în acest capitol prin două studii de referinţă, elaborate în comunităţile ştiinţifice american şi respectiv, britanic:

1."Conceptul de sructură a disciplinei", de Joseph J.Schwab, pe atunci, Visiting Professor la *Center for the Study of Democratic Institutions*, din Santa Barbara (pp. 162-176),

2."Curriculum", de P.H.Hirst, profesor de pedagogie la *University of Cambridge* şi R.S.Peters, profesor de pedagogie la *University of London* (pp.176-193).

Problema nodală este de ce se operează cu tradiţionalele diviziuni ale subiectelor de studiu în cadrul disciplinelor din planurile de învăţământ. Autorii concluzionează după analizarea fundamentelor logice şi structurale ale actualelor diviziuni, că organizarea conţinuturilor în manieră tradiţională este discutabilă. Ei îl invocă pe J.Dewey care cu mult timp în urmă opina că structurarea logică a conţinuturilor educaţionale este distinctă de structurarea lor psihologică, atenţionând astfel, asupra existenţei mai multor criterii de organizare, relevante în raport cu diferite obiective. Autorii consideră că primul simptom al schimbării semnificative a concepţiei de organizare a conţinuturilor s-a semnalat în SUA, o dată cu celebrul proiect-experiment desfăşurat de School Mathematics Study Group, care a demonstrat importanţa definirii obiectivelor educaţionale pentru structurarea conţinuturilor.

Analizând această orientare, Eisner o califică ca fiind "o tendinţă nouă şi dinamică ce se manifestă într-un cadru curricular foarte

vechi". Subscriem acestei constatări şi mai mult, credem că o putem întări ilustrativ prin exemplul curriculum-ului românesc tracut şi actual. Dacă ne vom propune să caracterizăm curriculum nostru prin raportarea la aceste orientări, vom identifica foarte probabil, cele mai multe asemănări cu orientarea raționalismului academic, atât în ipostaza sa conservatoare cât şi în cea inovatoare. Principalele restrucurări curriculare românești din ultimii ani (obiectivate sau tendențiale), racordate la această din urmă ipostaziere, pot fi inventariate în opinia noastră astfel:

– organizarea inter şi transdisciplinară a conținuturior;
– organizarea modulară a conținuturilor;
– organizarea conținuturilor din perspectiva informatizării învățământului;
– organizarea conținuturilor în lumina principiilor, obiectivelor şi a structurilor instituționale ale educației permanente;
– decongestionarea conținuturilor prin compactizare şi esențializare;
– redimensionarea conținuturilor din punctul de vedere al extensivității;
– dozarea multinivelară a gradului de dificultate a conținuturilor;
– adoptarea unui registru criteriologic mai nuanțat în structurarea conținuturilor (relevanță față de inetresele şi nevoile individului; ale comunității; relevanță față de evoluțiile din piața locurilor de muncă; criterii multiple de pertinență (2); internaționalizarea studiilor şcolare şi universitare, etc.);
– revalorizarea şi recontextualizarea conceptelor fundamentale.

În studiul elaborat de profesorul american J.J.Schwab, este analizat chiar conceptul central al orientării raționalismului academic, în dezbaterea sa contemporană, *structura disciplinei.* Autorul demonstrează existența unei multitudini de sructuri moderne. Diversitatea lor este, în concepția sa, semnalul cel mai credibil al inconsistenței şi insuficienței teoreiei învățării pentru proiectarea curriculară (atac direct la "interpretarea curriculum-ului ca dezvoltare a proceselor

cognitive"). Schwab consideră că acum nu trebuie să ne mai intereseze prioritar ce teorie a învăţării este mai bună, ci trebuie să identificăm ce structuri de organizare sunt cele mai adecvate pentru o anumită disciplină sau pentru un grup de discipline. O "simplă teorie a învăţării", p.163, poate conduce cel mult la elaborarea celei mai bune structuri abstracte de predare-învăţare într-o şcoală abstractă. Acum trebuie să adoptăm teorii complexe de învăţare, care să pornească de la ipoteza că există numeroase structuri sau moduri de organizare a curriculum-ului, în funcţie de criterii nuanţate.

Importanţa structurii conţinuturilor este dublu argumentată de autor:

- educatorii trebuie să o ia în consideraţie atunci când proiectează secvenţele lecţiei şi când îşi aleg materialele didactice (curriculum suport);
- structurarea conţinuturilor determină dozarea acestora în proporţii adaptate caracteristicilor psihocomportamentale ale educaţilor.

Diferenţa esenţială dintre concepţia tradiţională de organizare a conţinuturilor şi cea actuală, structurală, este în esenţă, diferenţa dintre ordonarea logică dar strict factuală, prin adiţionare simplă de date a conţinuturilor educaţionale, pe de o parte, şi structurarea conţinuturilor prin relaţionare, recurenţă, intedeterminare, analogie sau antinomie, etc. În locul unei colecţii de date, diversele şi complexele structuri disciplinare moderne propun exersarea proceselor gândirii pe terenul conţinuturilor. Schwab identifică în peisajul contemporan al celei mai conservatoare orientări curriculare, o mutaţie de esenţă. Dându-i-se curs, spre obiectivare în curriculum real al şcolii, acesată mutaţie permite renunţarea la asimilarea unui volum vast de cunoştinţe nefundamentale în şcoală, pentru a se ocaziona aprofundarea creaţiilor şi desoperirilor fundamentale, prin angajări intelectuale şi afective cu rol intens formativ.

Axându-se pe o altă componentă a curriculum-ului, obiectivele educaționale, cel de-al doile studiu al secțiunii raționalismului academic demonstrează, în prima parte, necesitatea definirii riguroarse a rezultatelor expectate după fiecare act paideutic, prezintă câteva "moduri de cunoaştere şi experienţă" şi analizează problematica selecției obiectivelor, subliniind cu caracter imperativ, criteriul departajării obiectivelor educației generale de cele ale educației specializate pe arii de cunoaştere şi experienţă.

În partea a doua a studiului profesorii britanici abordează global problema organizării curriculum-ului. Situându-se pe baricadele raționaliştilor academici progresişti, autorii critică organizarea conținuturilor educaționale pe subiecte de studiu, abordate în sistemul tradițional de clase şi lecții. La întrebarea autoimpusă, dacă actuala organizare pe subiecte tratate izolat în cadrul unor discipline distincte, sau altfel spus, monodisciplinar, este cea mai bună organizare posibilă, răspunsul dat este negativ. Cunoştințele dobândite printr-o astfel de abordare riscă să nu aibă relevanță în afara contextului şcolar, dincolo de poarta şcolii. În susținerea acestei poziții, sunt apelate argumente din domeniile psihologiei învățării şi a motivației. Organizarea optimă a conținuturilor trebuie să vizeze învățarea în şi penru contexte diverse de viață.

Finalul studiului aduce în discuție o temă binecunoscută pedagogilor români: *curriculum integrat*. Integrarea curriculum-ului este exemplificată prin integrarea obiectivelor de la două discipline într-o singură lecție asupra unui singur subiect:

"La limba engleză, de exemplu, acum nu mai este neobişnuit să găseşti subiecte morale, legate de grija unei persoane față de alta, în aceiaşi măsură cu elemente ligvistice şi stilistice. Astfel de subiecte au deosebite valențe de interconectare a domeniilor ce până acum erau tratate independent." (p.188).

Punctele de vedere degajate din analiza pe care autorii engleză o fac acestei modalităţi de organizare a conţinuturilor sunt comune cu cele consacrate în literatura pedagogică românească. Prevenirea izolării artificiale dintre discipline prin organizarea subiectelor de studiu exclusiv monodisciplinar este pândită de riscurile unor abordări nesistematice şi superficiale a subiectelor. Aceste riscuri se amplifică până la a anula orice eficienţă a învăţării dacă integrarea conţinuturilor este făcută de educatori nepricepuţi. Oricum, şi de pe malurile Tamisei, polarizarea dezbaterii organizării conţinuturilor este considerată neproductivă. Atitudinea opozantă manifestată atât de susţinătorii sistematizării cunoştinţelor pe discipline cât şi de "progresiviştii" partizani ai integrării, este perimată. Opţiunea pentru modalităţi diverse şi complexe de organizare a conţinuturilor este agreată de cea mai mare parte a comunităţii ştiinţifice contemporane.

5. Consideraţii finale

Educaţia vizată de tradiţiile ale cunoaşterii nu se reduce la asimilarea unui set (oricât de extins şi de profund) de cunoştinţe şi de aptitudini. Ea se prelungeşte intenţionat asupra generării unei anume concepţii de viaţă şi a unui anume stil de a trăi această viaţă.

Tradiţiile filosofică şi retorică au vizat, de la origini şi până în secolul XIX, formarea elitei intelectuale şi de lideranţă. Tradiţia uceniciei a vizat formarea clasei de mijloc, producătoare de bunuri şi servicii, precum şi formarea celor mulţi, nevoiţi să se autoîntreţină în condiţiile neabsolvirii nivelelor şcolare înalte.

Există şi alte accente delimitative în arealul interpretărilor curiculum-ului. Aceste accente sunt oferite de dezbaterile contemporane din domeniile educaţiei religioase, ale pluralismului cultural, ale parteneriatului educaţional al şcolii cu instituţii din comunitatea locală, susceptibile de intervenţie educaţională. De asemenea, s-ar

putea face departăjări între concepțiile curriculare orientate cu predilecție către segmente distincte ale populației școlare. Specificarea segmentelor se poate face pe criterii aptitudinale, de vârstă, de resurse materiale și culturale, etc. Sintagmele de *curriculum diferențiat, curriculum integrativ sau curriculum inclusiv* sunt reprezentări teoretice ale acestor ultime dezvoltări curriculare specifice.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Referințe bibliografice la capitolele III, IV, V

1.Arnold, M.,1960 (1868), *Culture and Anarchy.* Cambridge Univ. Press.
2.Bellah,R., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A., şi Tipton, S.M., 1985, *Habits of the Heart: Individualism and Commitment în American LIfe.* Berkeley: Univ. of California Press.
3.Bonjour, L.,1985, *The Structure of Empirical Knowledge.* Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
4.Chisholm, R., 1982, *The Foundation of Knowing*, Brighton, England: Harverster Press.
5.Creţu, C., 1997, *Psihopedagogia Succesului.* Ed. Polirom, Iaşi.
6.Dewey, J., 1902, *The Child and Curriculum.* University of Chicago Press. Chicago.
7.Durkheim, E., 1977 (1938), *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France.* London: Routledge & Kegan Paul.
8.Erasmus, 1978 (1511), *Collected Works.* vol. II, Craig, R. Thompson (ed.), Toronto: Univ. of Toronto Press.
9.Eisner, E.W., Vallance E., 1974, *Conflicting Conceptions of Curriculum.* Library of Congress Catalog, McCutchan Publishing Corporation, US.
10.Faraday, M., 1830, *Chemical Manipulation, Being Instructions to Students in Chemistry, On the Methods of Experments of Demonstration or of Research, with Accuracy and Success.* London: John Murray.
11.Goldman, A.H., 1988, *Empirical Knowledge.* Berkely: Univ. of California Press.
12.Goodman, P., 1964, *Compulsory Mis-education and the Comunity of Scholars.* New York: Vintage Books.
13.Haret, S., 1904, "Raport adressé a sa Majesté le Roi de Roumaniesur l'activité du Ministére de l'Instruction Publique et des Cultes par Spiru Haret, Minnistre". Monitorul oficial, iulie, 1904. Imprimeriile Statului.
14.Holmes, B., McLean, M., 1988, *The Curriculum. A Comparative Perspective.* London: The College of Perceptors.
15.Hook, S., 1946, *Education for Modern Man.* New york: Dial Press.
16.Hounshell, P., 1989, "Labs off Limits". Science Teacher, 56(4).
17.Illich, I., 1971, *Une societe sans ecole*, PUF, Paris.

18.Layton, D., 1973, *Science for the people: the origins of the School Science Curriculum in England. New York: Science History Publications.* apud Fr. Schrag, 1992.
19.Marrou, H.I., 1964, *A History of Education in Antiquity.* New York: Mentor Books.
20.Ong, W., 1958, Ramus: Method and the Decay of Dialogue. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
22.Piltz, A., 1981, *The World of Medieval Learning.* Totowa, NJ:Barnes & Noble.
23.Platon, 1986 (trad. A. Cornea), *Opere, V, Republica.* Ediție îngrijită de C.Noica și P.Creția, Ed. Științifică și enciclopedică, București.
24.Pollok, J., 1986, *Contemporary Theories of Knowledge.* Totowa, NJ: Rowman and Littlefield.
25.Schrag, F., 1992, *Conceptions of Knowledge.* in Ph.W.Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association.* Macmillan Pub. Comp., pp.268-301.
26.Smallwood, M. L., 1935, *An Historical Study of Examinations and grading Systems in Early American Universities.* Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
27.Suzuki, D.T., Fromm, E., DeMartino, R., 1960, *Zen Buddhisme and Psychoanalysis.* New York: Grove.
28.Tomberlin, J.E. (ed.), 1988, *Philosophical Perspectives and Epistemology.* Atascadero, CA: Ridgeview.
29.Văideanu, G., 1988, *Educația la frontiera dintre milenii.* Ed. Politică, Colecția "Idei contemporane", București.
30.Vico, G., 1975 (1708), *On the Study Methods of our Time.* IN: Library of Liberal Arts.
31.White, N., 1976, *Plato on Knowledge and Reality.* Indianopolis, IN: Hackett.
32.Ziman, J., 1978, *Reliable Knowledge: An Exploration of the Grounds for Belief in Science.* Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Note:

1. **Mitul raselor metalice.** Fragment pp.194-195: "Voi toți cei din cetate -așa le vom spune, plăsmuindu-le un mit - sunteți frați, însă zeul care v-a plămădit a amestecat aur în facerea acelora dintre voi în stare să conducă. De aceea ei merită și cea mai mare cinste. Câți le sunt acestora ajutoare, au argint în amestec iar fier și aramă se află la agricultori și la ceilalți meseriași. Fiind voi toți înrudiți, veți zămisli copii mult asemănători cu voi înșivă: se poate însă

întâmpla ca un copil de argint să se nască dintr-un părinte de aur şi dintr-unul de argint să se nască unul de aur şi aşa mai departe. Or, zeul porunceşte conducătorilor mai presus de orice, ca nimic să nu aibă mai abitir în pază şi nimic să nu vegheze mai cu stăşnicie, decât pe odrasle. Anume: care dintre metale este amestecat în sufletul lor. Şi chiar dacă propriul copil s-ar naşte cu ceva aramă sau fier într-însul, să nu se arate în nici un chip miloşi, ci, dându-i ceea ce merită firea sa, să-l trimită printre agricultori şi meşteşugari. Iar dacă, în schimb, printre aceştia s-ar naşte vreun copil având în el aur sau argint, să-l cinstească urcându-l printre paznici sau printre ajutoare. Aceasta deoarece ar exista o profeţie, cum că cetatea va fi nimicită atunci când vor fi paznici de fier sau când omul de aramă va sta să păzească." (Platon, trad. A.Cornea,1986, "Republica", partea II, 6A. 412b-415d. Ediţie îngrijită de C.Noica şi P.Creţia. Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti).

Pentru confirmarea acurateţii traducerii în limba română a *Mitului raselor metalice* am consultat şi traducerea acestuia în limba italiană Republica III, XXI, p. 952.

2. Profesorul universitar George Văideanu, Expert UNESCO-Paris, în Documentul UNESCO, 1987, *"Les contenus de l'education. Perspectives mondiales"*, partea a II-a, a elaborat, pe baza a numeroase şi îndelungate observaţii, dezbateri şi confruntări, avându-i ca protagonişti pe diferiţi specialişti în ştiinţele educaţiei din întreaga lume, o sinteză a indicatorilor de pertinenţă a conţinuturilor învăţământului. Aceşti indicatori au caracter general. Pentru a deveveni operaţionalizabili ei trebuie explicaţi şi interpretaţi în funcţie de caracteristicile situaţiilor socio-pedagogice concrete. Redăm tabloul indicatorilor de pertinenţă, în traducerea în limba română sub care a apărut în cartea, G.Văideanu, 1988, "Educaţia la frontiera dintre milenii", ed. Politică, colecţia "Idei contemporane", Bucureşti, pp.189-190.

1. "Deschidere faţă de achiziţiile şi progresele ştiinţei şi ale tehnologiei şi selecţionarea elementelor de introdus în cadrul conţinuturilor în lumina finalităţilor educaţiei general-obligatorii".

2. "Acord axiologic al conţinuturilor cu valorile şi evoluţiile din domeniul culturii şi al artei. Analize periodice a valorii culturale a programelor şi manualelor şcolare".

3. "Menţinerea unui echilibru între dubla deschidere a conţinuturilor: faţă de problematica planetară şi de trebuinţele specifice ale comunităţii locale şi naţionale."

4. "Adecvarea continuă a conţinuturilor la trebuinţele şi posibilităţile spirituale, fiziologice şi fizice ale celor angajaţi în procese de învăţare la diferite niveluri ale sistemelor educative".

5. "Asigurarea echilibrului în conceperea conținuturilor la nivel central (planuri, programe, manuale) și la nivel instituțional (activități didactice și extradidactice). Echilibru între grupurile de obiective - cognitive, moral-afective, psihomotorii -, între grupele de discipline sau între discipline, între elementele teoretice și cele practice, între elementele abstracte și cele concret-explicative, între ponderile atribuite cuvântului și imaginii, între ponderile atribuite diferitelor moduri de organizare a învățării (în clase convenționale, în grupe mici, în grupe mari sau clase reunite etc.) și diferitelor metode de predare-învățare".

6. "Asigurarea coerenței conținuturilor în plan diacronic și sincronic, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei și al eliminării contradicțiilor sau rupturilor între capitole, între discipline sau între cicluri școlare".

7. "Conceperea și dozarea conținuturilor și a modurilor de organizare a învățării, astfel încât elevii să fie angajați în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăța".

8. "Orientarea prospectivă și democratică a conținuturilor, astfel încât șansele de succes ale celor ce învață să sporească, iar pregătirea lor pentru înțelegerea și construirea viitorului să devină cât mai temeinică".

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY

VI

Problematica proiectării curriculum-ului

1. Cadrul referențial al proiectării curriculare
2. Nivelele de decizie ale proiectării curriculare
3. Etapele elaborării unui curriculum
4. Controverse în componenta conceptuală a proiectării curriculum-ului. Studiu de caz: distribuția gaussiană a performanțelor școlare versus "învățarea deplină"
5. Problematica generală a standardelor curriculare

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. Cadrul referențial al proiectării curriculare

Problematica curriculum-ului include, ca temă centrală, proiectarea curriculară. Înseşi definițiile date conceptului de curriculum, în ciuda marii lor diversități, admit la unison că în esență, conceptului vizează un plan de învățare (J.C. Van Bruggen, 1993).

Proiectarea curriculum-ului poate fi abordată din două perspective distincte:

– Proiectul de realizat, care urmează a fi aplicat în practică, sau care ghidează acțiunea practică (engl. *Curriculum design*).

– Realizarea proiectului în practică, cu accent pe strategia şi metodologia aplicării (engl. *Curriculum project*).

Ambele perspective pot fi analizate la nivelul proiectării macrostructurale, sau globale a curriculum-ului, dar şi la nivelul proiectării microstructurale, eşalonate, de tipul proiectării unei lecții.

În acest capitol vom analiza, la nivel macrostructural, prima perspectivă menționată mai sus. Sintetizând contribuțiile teoretice din domeniul proiectării curriculare, M.F.Klein, 1985, reliefează, în *Enciclopedia internațională a educației*, 1985, cele *trei surse majore de date care sunt analizate pentru elaborarea unui proiect de curriculum: domeniile de studiu; elevul; societatea.*

Domeniile de studiu sunt o formă de reflectare a culturii materiale şi spirituale a umanității, realizată până în prezent. Introducerea lor în curriculum este considerată condiția esențială pentru continuarea progresului civilizației.

Elevul, ca sursă de date pentru proiectarea curriculum-ului, indică ansamblul de interese, nevoi, abilități şi experiențe de învățare anterior parcurse, care sunt analizate ca premise pentru o concepere a unei noi situații de învățare.

Societatea transmite mesaje către curriculum, atât prin mecanisme de selecție a conținuturilor care au relevanță pentru un anumit

tip de societate, la un moment dat, cât şi prin procesele de asimilare a cunoştinţelor sau de soluţionare a diferitelor probleme incluse pentru reflecţie/rezolvare în curriculum, procese care indică, la rândul lor, nivelul şi modalitatea dominantă de existenţă a societăţii.

Recunoaştem în enumerarea acestor surse, concepţia lui R. Tyler, 1949, despre principiile modelului de proiectare curriculară:

- principiul analizei necesităţilor societăţii;
- principiul analizei necesităţilor elevilor;
- principiul analizei conţinutului instruirii.

În mod tradiţional, focalizarea proiectării era orientată către conţinuturile instruirii. Aceasta se explică şi prin predominanţa sensului restrâns al conceptului de curriculum, asimilat, în trecut, cu sistemul conţinuturilor. De-a lungul celei de-a doua jumătăţi a secolului XX, s-a produs o reorientare a accentelor proiectării, către beneficiarul direct al efortului curricular: elevul.

În accepţiunea modernă, prin excelenţă holistică, curriculum-ul este conceput şi ca experienţă de învăţare interiorizată sau ca o dinamică a devenirii personale.

Tot R.Tyler a sistematizat ***etapele proiectării curriculare:***

- proiectarea (selecţia şi definirea) obiectivelor învăţării;
- proiectarea conţinuturilor de învăţare;
- proiectarea situaţiilor de învăţare în contextul concret al clasei (metodologia de predare);
- proiectarea evaluării activităţii educaţionale.

Aceste etape au fost interpretate ca un veritabil model de elaborare a curriculum-ului, care a devenit un cadru permanent de referinţă pentru teoriile dezvoltate ulterior, în domeniul proiectării curriculare. Multe dintre aceste teorii se disting prin accentul pus, pe una sau pe alta dintre etapele proiectării. Astfel, în literatura românească

de pedagogie (E.Păun şi P.Burloiu, 1982, G. Văideanu, 1986, L.Vlăsceanu, 1988, M. Ionescu, I.Radu, 1995, S.Cristea, 1997, etc.) se detaşează ***două tendinţe de delimitare a teoriilor de proiectare curriculară:***

1. **delimitarea teoriilor centrate pe conţinuturi faţă de cele centrate pe obiective;**
2. **delimitări între teoriile centrate pe strategii diferite de proiectare a evaluării.**

În lucrările elaborate de mai mulţi autori români, sunt comparate teoriile tradiţionale şi cele considerate noi sau moderne. Astfel, teoriile proiectării centrate pe obiective sunt prezentate ca fiind moderne comparativ cu cele centrate pe conţinuturi (S. Cristea, 1997, pp. 170-174); teoria proiectării curriculare axată pe modelul teoretic al selecţiei elevilor reprezentat grafic prin curba lui Gauss este apreciată ca fiind tradiţională în raport cu teoria axată pe modelul "învăţării depline" (L.Vlăsceanu, 1988).

Valorificând literatura anglo-saxonă a anilor'80, observăm că s-a impus o nouă concepţie în teoria curriculum-ului, cu referire la proiectare: *concepţia constructivistă*. Această concepţie se corelează cu orientarea actuală a proiectării curriculare către întâmpinarea necesităţilor individuale ale elevilor. În spiritul noii concepţii "în timp ce abordările tradiţionale relative la învăţare şi predare privesc privesc în special modul de transmitere a informaţiei şi un mod *absorbţionist* de învăţare, concepând curriculum-ul ca "un curs de străbătut" abordarea constructivistă oferă prioritate efortului propriu-zis al elevului de a înţelege." (apud A. Crişan, 1994, p. 23).

Remarcăm, din citatul de mai sus, tendinţa de deplasare a accentului de pe proiectarea uneia sau a alteia dintre etapele clasice ale proiectării curriculare. În opinia noastră, toate etapele proiectării

sunt implicate în mod egal şi converg către "transformare" sau dezvoltare şi autodezvoltare. Proiectarea curriculum-ului poate fi interpretată, mai mult ca o proiectare a experienţei asimilate de elev din cadrul, mai larg, al experienţei de învăţare oferite de şcoală. Doar această experienţă asimilată sau interiorizată devine relevantă pentru devenirea sa progresivă ca persoană independetă şi capabilă să se adapteze cu succes la schimbare sau să provoace schimbări favorabile. Consecinţele acestei concepţii în planul teoriei instruirii, în cel concret acţional din practica şcolară cotidiană şi asupra strategiei de pregătire iniţială şi continuă a profesorilor ni se par semnificative.

2. Nivelele de decizie ale proiectării curriculare

În proiecţia unui curriculum la nivel naţional, se regăsesc trei nivele de decizie:

- Nivelul politic (politica educaţiei).
- Nivelul intermediar, de gestiune sau de administraţie (gestiunea acestei politici şi a acţiunii ce decurge din ea).
- Nivelul tehnic sau pedagogic (realizarea în fapt a acţiunii educative).

După L.D'Hainaut, 1981, aceste trei niveluri definesc trei trepte în realizarea funcţiilor educaţiei, fără a desemna persoanele care exercită aceste funcţii: "de exemplu, funcţia de decizie se exercită la trei nivele diferite, dar aceasta nu înseamnă că ea este exercitată de persoane diferite la fiecare nivel; ea poate tot atât de bine să fie exercitată de aceleaşi persoane la diversele niveluri, dar în momente diferite şi în roluri diferite. De fapt, repartiţia între cele trei niveluri a persoanelor implicate de o acţiune educativă va depinde în mod esenţial de structura sociopolitică de organizare a acestei acţiuni şi va fi expresia distribuirii puterii şi autorităţii" p 85.

1. La nivel politic, se identifică coordonatele unei politici educaţionale, se definesc idealul şi finalităţile educaţiei, se precizează

beneficiarii demersului educațional și se decid resursele globale necesare obiectivării proiectului curricular. Decidenții la acest nivel pot fi reprezentații autorităților politice pe plan național, regional sau local, după relevanța geografică a proiectului și după structura de decizie a statului. La acest nivel se elaborează declarații de intenții, legi și dispoziții. În esență, prin asemenea decizii se precizează opțiunile fundamentale legate de educație și se stabilesc priorități.

2. La nivel intermediar, se produce o conversie a deciziilor politice în scopuri bine conturate. Dacă ne referim la conținuturile curriculare, la acest nivel se stabilesc, de exemplu, ariile curriculare și disciplinele ce vor fi predate, standardele de performanță și modalitățile generale de realizare a proiectului. Dacă ne referim la resursele proiectului, tot la acest nivel se repartizează bugetul pe compartimente și se face o planificare a timpilor de realizare a categoriilor mari de activități (calendarul grilă). Cei implicați în activitățile de la acest nivel sunt, în general, reprezentanți ai ministerelor, ai unor consilii naționale sau locale, ai inspectoratelor școlare; de obicei, aceste persoane lucrează în comisii special constituite și abilitate.

3. Nivelul pedagogic implică presonalul didactic, autori de programe și de manuale, de ghiduri metodologice, consilieri cu diferite competențe profesionale. Aici se decid obiectivele referențiale ale actului educativ, subiectele de studiat, itinerariile activităților de predare-învățare, se aleg metodele și resursele cele mai adecvate din ansamblul celor alocate la nivelul precedent.

Abordând aceeași problemă a nivelelor de decizie, R.Seguin, 1991, delimitează tot trei nivele, în general în conformitate cu cele analizate mai sus (apud. S. Cristea, 1997). Diferența constă în faptul că Seguin cumulează în primul nivel specificat în studiul său, atât decizia de filosofie și politică educațională cât și decizia administra-

tivă sau de gestiune a dezvoltării curriculare. Astfel, Segiuin alocă nivelul al doilea, deciziei pedagogice la nivel macrostructural iar nivelul al treilea, deciziilor politice cumulate cu cele pedagogice, la nivel microstructural.

1. Nivelul deciziilor macrostructurale, ce decurg din analiza filosofică şi politică. Acestea sunt exprimate prin idealul şi finalităţile educaţionale, ca o reflectare a modelului de personalitate dezideratşi a direcţiilor generale ale politicii generale şi prin resursele materiale, umane şi informaţionale.

2. Nivelul deciziilor macrostructurale de ordin pedagogic presupune:

- Stabilirea criteriilor de elaborare a planului de învăţământ;
- Stabilirea profilurilor de formare-dezvoltare a personalităţii elevului, pe trepte de învăţământ;
- Stabilirea modalităţilor de evaluare globală (examene de absolvire şi de admitere) şi eşalonată (probe semestriale, anuale, etc.) a elevilor.

3.Nivelul deciziilor microstructurale presupune următoarele operaţii:

- Stabilirea obiectivelor specifice pe discipline de învăţământ sau pe module inter şi transdisciplinare;
- Stabilirea resurselor pedagogice necesare pentru realizarea obiectivelor specifice (conţinuturi, metodologie de predare-învăţare-evaluare, condiţiile interne şi externe şcolii, de învăţare);
- Stabilirea modalităţilor de evaluare parţială a performanţelor şcolare.

NIVELUL I

POLITICA EDUCAȚIONALĂ	
Opțiuni și priorități	
Resursele financiare	Populația vizată Tipul și nivelul de învățământ

NIVELUL II

Marile obiective educaționale Sau Obiectivele generale ale sistemului
Profilurile de formare
Obiectivele de formare (pe tipuri și niveluri de învățământ)
Planurile generale de învățământ

NIVELUL III

Programele școlare: Obiectivele specifice, conținuturile, metodele și mijloacele pedagogice
Implementarea acțiunii educative
Evaluarea curriculum-ului

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3.Etapele elaborării unui curriculum

Există mai multe puncte de vedere asupra etapelor elaborării unui curriculum. În ultima vreme, diferențierile dintre modelele de proiectare sunt determinate în principal de perspectiva de politică educațională cărora noile modele le răspund (curriculum din perspectiva educației permanente, proiecte în cadrul unor reforme curriculare de esență, inovare curriculară permanentă, etc.) și de scara la care sunt concepute aceste modele (instituțională, locală, națională sau chiar internațională, dacă ne referim la proiecte educaționale concepute în cadrul unor organizații internaționale, ca Unesco sau Consiliul Europei).

În continuare vom aborda trei modele de proiectare a curriculum-ului, precizând că în demersul nostru, vizăm doar proiectarea globală, nu și pe cea la nivel microstructural, de tipul lecției.

I. Pentru început, vom prezenta un model de etapizare după d'Hainaut, 1981, ca un cadru general și tradițional de raportare. În comentarea unor etape vom interveni cu rezultatele unor analize valorificate în literatura mai recentă, ulterioară textului autorului belgian.

1) ***Definirea intențiilor sau scopurilor generale*** urmărite prin conceperea și aplicarea unui nou curriculum.

2) ***Definirea orientărilor fundamentale ale politicii educaționale.*** În funcție de gradul de centralizare/descentralizare al deciziei politice, nivelele regionale, locale și instituționale vor traduce orientările fundamentale în alte decizii, specific adaptate.

3) ***Proiectarea conținuturilor.*** Această etapă cade în sarcina pedagogilor și marchează trecerea de la nivelul politic la cel tehnic. Analizând deciziile de politică educațională, pedagogii trebuie să elaboreze "curriculum național".

"Trecerea de la un plan politic care este acela al obiectivelor globale, la un plan tehnic, care este acela al specificării conținuturilor este considerată ca o fază deosebit de importantă și delicată" (Unesco, 1976). "Este momentul în care administratorii învățământului și specialiștii în pedagogie iau locul responsabililor politici și numai o reflecție serioasă permite evitarea unei deformări nefericite sau a unei trădări involuntare" (D'Hainaut, 1981, p.95).

Este important, ca în această etapă să se adopte noile tendințe din domeniul conceptualizării conținuturilor învățământului și ale educației. Din perspectiva noilor teorii ale curriculum-ului, conținuturile nu se mai reduc la sisteme de informații/cunoștințe, ci implică și sistemele de determinare a competențelor și atitudinilor specificate în scopurile și obiectivele educaționale. Totodată, trebuie să se regăsească în acestă etapă și noile tendințe de structurare și organizare a conținuturilor (ex. criteriul selecției din cultură pe baza căruia s-au structurat conținuturile pe arii curriculare, înlocuind modalitatea tradițională de structurare pe discipline și subiecte). Fundamentarea teoretică și explicarea noilor tendințe vor asigura acceptarea și succesul acestora în timpul implementării curriculum-ului în practica școlară. Fără campanii de explicitare a rațiunilor și beneficiilor noilor tendințe se poate asista la opiziție gratuită din partea pedagogilor, educatorilor și părinților neavizați, care uită că obiectivele sunt cele care determină conținuturile. În acest sens, d'Hainaut, 1981, remarca: "Cu toate acestea se mai practică curent divizarea curriculum-ului după categoriile tradiționale inspirate de o repartiție a meteriilor de predat: limba maternă, matematica, științele fizice, științele umane... Această diviziune axată pe discipline nu ar trebui să mai fie punctul de plecare al elaborării programelor; cel mult ar putea fi o fază intermediară în vederea regrupării –și nu a divizării capacităților elevului- care se integrează în structuri conceptuale comune sau ierarhice. Punctul focal al curricula trebuie să fie elevul și nu materia; liniile sale de forță trebuie să fie opțiunile fundamen-

tale ale politicii educative. De aceea când se vorbeşte de conţinutul curriculum-ului trebuie să înţelegem că nu este vorba de enunţări de materii de învăţat ci de scopuri exprimaate în termeni de competenţe, mod de a acţiona sau de a şti în general al elevului" p. 95.

4) ***Definirea obiectivelor referenţiale***, ca premisă pentru stabilirea obiectivelor operaţionale pe categorii psihocomportamentale (cognitive, afective şi psihomotrice). Obiectivele de referinţă (denumite şi "obiectivele ţintă", engl. *attainement targets* sau engl. *core objectives*) reprezintă un concept relativ nou în pedagogie, concept ce desemnează un nou tip de obiective. După lungi dezbateri purtate în diferite centre naţionale de dezvoltare curriculară (Suedia, Germania, Franţa, Anglia, Olanda, Norvegia, Spania, etc.), dezbateri semnalate şi în literatura pedagogică (v. J.C. van Bruggen, 1993), s-a impus o nouă orientare în legătură cu nivelul de specificitate sau de generalitate al obiectivelor înscrise în programele disciplinelor de învăţământ.

Astfel, ca nivel de generalitate, obiectivele referenţiale se plasează între obiectivele generale (în accepţiunea dată de G. de Landsheere, 1979) şi obiectivele operaţionale (definite printre alţii de Popham, 1969, şi Bloom, 1971). Opţiunea pentru definirea obiectivelor de învăţământ la un nivel mediu de generalitate este argumentată în documentele de politică curriculară adoptate de diferite state (Curriculum Naţional), prin necesitatea de a flexibiliza cadrul de interpretare al acestor obiective, pe segmentul *obiective prescrise de stat – obiective formulate de şcoală, în colaborare cu elevii, părinţii acestora şi comunitatea locală*. "Tendinţa generală este ca obiectivele referenţiale să nu fie prea specifice, pentru că ele sunt expresia aşteptărilor societăţii ca întreg; ori aceste aşteptări nu sunt monolitice, fapt care impune cerinţa pedagogică de a se lăsa suficient spaţiu pentru interpretări şi adaptări..." în contexte şcolare concrete (van Bruggen, 1993). Programele pe discipline de învăţământ, elaborate de Consiliul Naţional al Curriculum-ului din Româ-

nia, în cadrul actualei reforme a învățământului, se înscriu în acestă orientare şi formulează obiective de referință.

Corelate cu standardele superioare de performanță școlară, obiectivele de referință pot orienta cadrele didactice în adaptarea procesului de predare-evaluare în acord cu cerințele specifice acestor elevi.

5) ***Studiul populației vizate şi al conținuturilor***

Această etapă are scopul de a realiza o compatibilitate între elevul vizat, obiectivele educaționale stabilite în etapa anterioară şi conținuturile ce urmează a fi vehiculate, stabilindu-se nivelul de dificultate şi complexitate care urmeaază a fi abordat. Problematica curriculum-ului diferențiat şi personalizat devine în această etapă, prioritară. Criteriile diferențierii şin de vârstă cronologică, de aptitudini, de apartenență socio-culturală, de centrele de interes manifestate, etc.

6) ***Definirea căilor şi mijloacelor***

În această etapă se realizează o analiză de adaptare a stategiei didactice de realizare a curriculum-ului în condițiile concrete ale practicii şcolare. Pentru aceasta se elaborează inventare de resurse. Într-un document Unesco, prezentat de J.Fajardo, 1976, sunt precizate principalele elemente ale sistemului de resurse:

Metodele şi tehnicile de promovare a unei acțiuni educative.

– Media, înțeleasă ca sistem de comunicare a mesajelor cu semnificație pentru acțiunea educativă respectivă (transmiterea mesajelor orale, scrise, televizuale, etc.).

– Materialul ca suport concret al mesajului (texte, planşe, diapozitive, filme, etc.).

– Infrastructura (spații, echipamente, rețele de transport, etc.) necesare desfăşurării acțiunii educaționale.

– Timpul înțeles în triplă ipostază: "ca durată de prevăzut pentru dezvoltarea unor anumite experiențe trăite; ca un element care tre-

buie echilibrat între ciclurile de muncă; ca o ocazie pentru experienţe particulare, de timp liber" (p.8).

7) ***Evaluarea curriculum-ului***

Este o etapă extrem de complexă şi de controversată. Ea presupune elaborarea unei strategii în sine şi antrenarea unor evaluatori special pregătiţi pentru realizarea acestei etape.

Pentru înţelegerea etapei de evaluare, este esenţială înglobarea acesteia ca parte integrantă în proiectarea curriculum-ului şi nu tratarea ei separată, ca o etapă separată proiectării.

D'Hainaut, 1981, pp.100-106, propune şapte întrebări pentru a ghida orice demers coerent de evaluare:

1. De ce se evaluează?
2. Ce anume vrem sau trebuie să evaluăm?
3. Cine evaluează?
4. După ce criterii se evaluează?
5. Când se evaluează?
6. Cum evaluăm?
7. Care sunt efectele evaluării?

II. O altă interpretare a etapelor proiectării curriculum-ului ne este inspirată de L.Vlăsceanu, 1988, pp. 149-159. Prin raportare la timpul de instruire şcolară, autorul reţine, pentru proiectarea pedagogică, două orizonturi de timp esenţiale: anterioritatea sau trecutul instruirii şi evoluţia viitoare aşteptată.

Din această perspectivă, proiectarea unui curriculum parcurge următoarele etape:

• *T0 (perioada anterioară)* – analiza diagnostică prin care se urmăreşte să se stabilească nivelul de cunoştinţe al elevului, stadiul dezvoltării aptitudinale, caracteristicile psihosociale ale grupului de elevi, caracteristicile perioadelor de şcolarizare anterioare, relevante

pentru diagnoza experienței instrucționale a elevului, pentru cunoașterea metodelor didactice, a formelor de organizare a procesului de învățământ, a stilurilor de predare cu care este familiarizat.

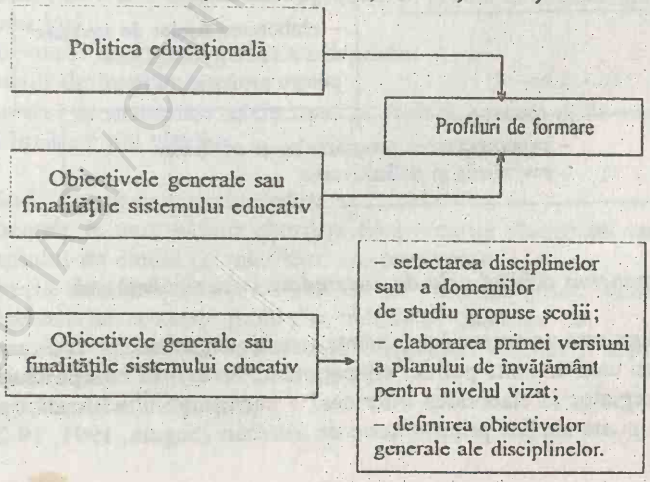
- *T1 – elaborarea unor proiecte alternative de instruire*, pe baza informațiilor culese în T0. Dintre variantele de proiecte disponibile se alege proiectul cel mai compatibil cu posibilitățile elevului și cu obiectivele și standardele performanțiale vizate.

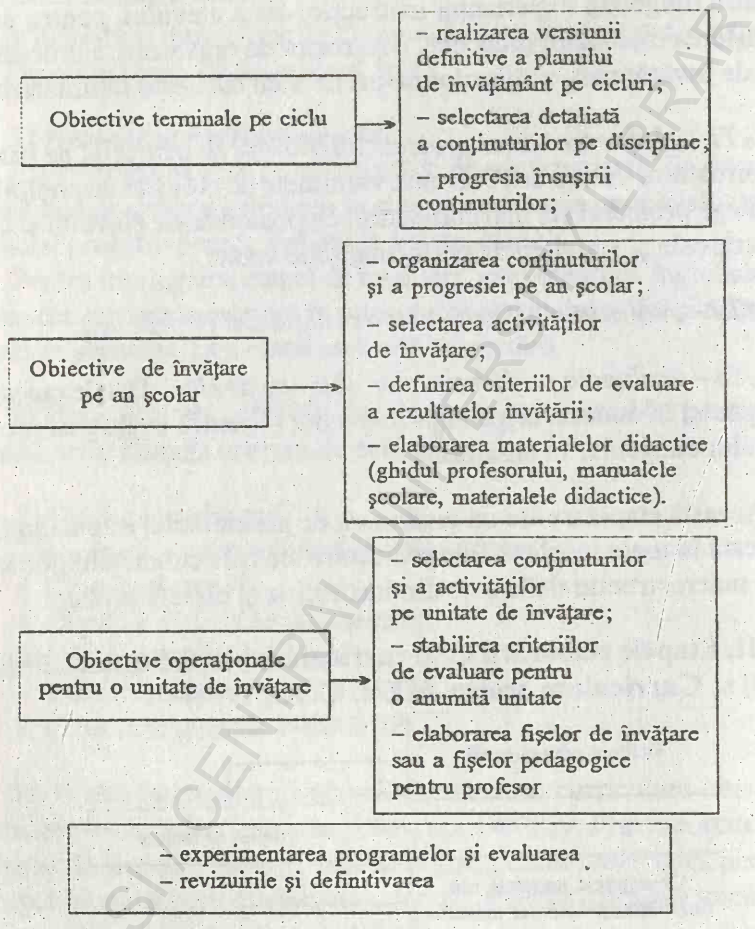
- *T2 – realizarea propriu-zisă a proiectului în practică.*

- *T3 – evaluarea performanțelor obținute de elevi.* Datele culese în special în această etapă sunt relevante și pentru evaluarea proiectului curricular în ansamblu.

Această etapizare are un grad mare de generalitate, ea putând fi aplicată în toate ipostazele de proiectare ale curriculum-ului, de la cele macrostructurale la cele din instituțiile și clasele școlare.

III. Etapele elaborării unui curriculum (după Seguin, 1991, p.14) și Curriculum școlar, MEN, CNC, 1998)





Subcomponenta privind aria de cuprindere a curriculum-ului

Curriculum este un sistem de elemente ierarhic organizate, având ca scop concretizarea unei anumite politici educaţionale. **Structura componenţială** are un rol reglator în elaborarea ulterioară a curriculum-ului. Acest tip de structură se poate explica printr-o serie de întrebări (Seguin, 1991, 19-21):

Pentru Ce? Este întrebarea care priveşte:
- politica educativă, finalităţile şi obiectivele educaţiei;
- scopurile sistemului educativ;
- structura sistemului şi tipurile de formare;
- obiectivele diferitelor niveluri şi cicluri de învăţământ, precum şi cele ale obiectivelor de studiu.

Acest aspect poate fi ilustrat prin următoarele întrebări complementare:
- de ce educaţie şi ce fel de educaţie?
- Pentru ce o anumită structură a sistemului educativ şi anumite tipuri de formare?
- Pentru ce anumite obiective la un nivel sau ciclu, pentru ce anumite discipline, în raport cu nevoile educative şi cu interesele individuale şi acelea ale societăţii?

Ce? Întrebarea vizează:
- conţinuturile programelor de învăţământ, adică informaţiile care trebuie învăţate pentru ca obiectivele de formare să fie atinse;
- diversitatea conţinuturilor – ştiinţifice, sociale şi culturale – care satisfac diferitele tipuri şi niveluri de învăţământ.

Cât? Această întrebare priveşte:
- extensia şi profunzimea conţinuturilor (cu alte cuvinte, cantitatea de conţinuturi care ar trebui însuşite, precum şi gradul de profunzime în abordarea lor).

Răspunsul la această problemă depinde:
- de ciclul de învăţământ;
- de nivelul de maturitate intelectuală şi şcolară, precum şi de posibilităţile de învăţare ale elevilor.

Când? Întrebarea are în vedere:
- momentele în care trebuie abordate conţinuturile disciplinei sau ale domeniului de studiu (nivel, ciclu, an, trimestru);
- progresia abordării acestor conţinuturi pe ciclu sau pe an şcolar.

Răspunsurile la aceste probleme trebuie să ţină cont de:
- cunoaşterea dezvoltării intelectuale a elevului, precum şi a psihologiei vârstelor;
- psihopedagogia învăţării.

Cum? Întrebarea vizează:
- metode de predare;
- activităţile de învăţare;
- manualele şcoalre şi materialele pedagogice.

Răspunsurile privesc:
- psihologia învăţării şi motivarea;
- pedagogia;
- formarea formatorilor.

Pentru Cine? Întrebarea se raportează la:
- tipurile de elevi cărora le sunt destinate programele, precum şi la particularităţile lor bio-psiho-sociale.

Răspunsurile au în vedere:
- psihologia diferenţiată;
- psihosociologia dezvoltării intelectuale.

Având ce resurse şi ce mijloace? Aceste întrebări se referă la resursele bugetare şi personalul de care dispune reforma pentru a implementa programele şi pentru a le generaliza.

Dimensiunile menţionate anterior sunt operaţionale, iar răspunsurile la întrebările puse pot servi, la rândul lor, drept **principii** pentru elaborarea programelor (a se vedea, pentru o discuţie mai amplă, Tyler, 1950)

Elaborarea programei şcolare

1. Etape în elaborarea programei şcolare

Desfăşurarea unei reforme a programelor şcolare implică următoarele etape:
- precizarea obiectivelor fundamentale ale politicii educaţionale;
- evaluarea programelor şcolare în vigoare;
- elaborarea şi definirea noilor programe;
- experimentarea (eventuală) şi evaluarea programelor;
- generalizarea programelor.

2. Exigenţe de ordin conceptual

Redactarea programei şcolare nu poate avea loc în afara cadrului curricular circumscris la un moment dat prin documentele de politică educaţională. În virtutea acestui fapt, orice programă trebuie să îndeplinească cel puţin următorul set de exigenţe de ordin principal:

- să reflecte orientările mari ale politicii educaţionale şi obiectivele de formare care derivă din acestea pentru un anume nivel şi tip de învăţământ;
- să fie pertinente din punctul de vedere al necesităţilor de formare ale elevilor;
- să se adapteze la complexul de factori care determină reuşita şcolară;
- să traducă obiectivele de învăţare ale ciclurilor şi anilor de studiu în termeni de acţiuni educative, concrete şi raţional organizate;
- să indice blocurile de conţinuturi propuse, dar şi metodele şi mijloacele pedagogice adecvate atingerii obiectivelor.

3. Exigenţe de ordin metodologic

Din punctul de vedere metodologic, o programă "bine făcută" ar trebui să întrunească o serie de condiţii esenţiale, şi anume:

- să prezinte într-o ordine logică elementele componente, astfel încât acestea să fie coerente şi uşor utilizabile ca instrument;
- să ofere toate indicaţiile şi explicaţiile necesare pentru o mai bună înţelegere a obiectivelor învăţării şi pentru asigurarea unei eficienţe maxime a acţiunii educative;
- să fie clară, explicită, fără ambuităţi; să fie, totodată, concisă, evitând redundanţa, în cadrul unităţilor sale constitutive;
- să fie prezentată într-o formă unitară privind grafica şi punerea în pagină; astfel, ea va putea fi citită cu uşurinţă, iar profesorul va putea organiza cu rigoarea cerută secvenţele activităţii didactice.

4. Structura programelor în cadrul curriculum-ului

Structura programei trebuie stabilită ţinându-se seama de condiţiile enumerate mai sus. Se poate propune următoarea organizare:

A. O primă componentă, generală, conţinând:

- o scurtă notă care să explice scopurile şi semnificaţia setului de programe care compun curriculum-ul;
- o prezentare a obiectivelor generale ale sistemului educativ;
- o expunere a obiectivelor de formare ale nivelului şi ale tipului de învăţământ pentru care au fost elaborate programele;
- planul de învăţământ însoţit de scurte explicaţii şi comentarii referitoare la aspectele particulare ale acestuia;
- prezentarea disciplinelor care fac parte din planul de învăţământ;
- orientările pedagogice de bază care trebuie să ghideze procesul de predare-învăţare, puse în acord cu obiectivele generale ale învăţământului, cu

profilul uman definit de politica educativă, precum și cu obiectivele de formare.

B. O a doua componentă, particulară,

va fi constituită din broșuri succesive, corespunzătoare fiecărei discipline din cadrul unui ciclu de învățământ. Fiecare dintre aceste broșuri ar putea fi structurată după cum urmează:

Dacă cele două componente ale documentului în discuție constituie un text prea voluminos și greu de manevrat, ar putea fi mai eficientă realizarea unui ghid al profesorului, special dedicat "componentei metodice și de evaluare" a programei:

- o introducere vizând obiectul de studiu;
- obiectivele generale ale acestuia;
- obiectivele pe ani de studiu;
- temele propuse spre studiere;
- activitățile de învățare și exercițiile recomandate;
- metodologia și demersurile pedagogice sugerate, însoțite de materialul didactic și de mijloacele pedagogice necesare pentru activitățile de învățare propuse;
- sugestii privind evaluarea continuu a rezultatelor elevilor (pot fi oferite și exemple de instrumente de evaluare);
- nivelurile de performanță (minim, mediu, mazxim) în atingerea rezultatelor învățării.

5. Elaborarea obiectivelor din programe

Obiectivele constituie componente fundamentale în economia oricărei programe școlare. Ele au funcții specifice în raport de categoria căruia îi aparțin.

Potrivit unora dintre sursele bibliografice, s-ar putea diferenția două categorii de obiective. Cele de formare indică rezultatele pe termen lung vizate de programa școlară; în schimb, obiectivele de învățare definesc ceea ce elevul trebuie să fie capabil să înțeleagă și să facă la capătul unei perioade relativ limitate. Fiind determinante în selectarea conținuturilor, activităților și sarcinilor didactice, obiectivele trebuie elaborate foarte riguros.

6. Obiectivele de formare (obiective generale ale ciclurilor)

Punctul de plecare în definirea obiectivelor de formare îl reprezintă finalitățile sistemului de învățământ. Obiectivele de formare reprezintă, de fapt, **obiectivele generale** ale fiecăruia dintre ciclurile de învățământ, sintetizând exigențele de formare ale acestora în termeni de **cunoștințe,**

capacităţi şi atitudini. Aceste obiective nu sunt în mod direct transferabile în situaţii pedagogice şi în activităţi de învăţare. Ele sunt văzute, mai degrabă, ca rezultate ale acţiunii educative care se dezvoltă pe durata unui întreg nivel de învăţământ.

Exemple de obiective de formare

– Pentru nivelul învăţământului primar:

- dezvoltarea cunoştinţelor şi a competenţelor de lectură, scriere şi comunicare orală, necesare continuării studiilor şcolare şi integrării în viaţa socială;
- dezvoltarea unor raţionamente logice, a unor capacităţi de abstractizare, precum şi a proceselor de asimilare a conţinuturilor de învăţare necesare studiilor ulterioare;
- dezvoltarea unor atitudini pozitive şi a unor capacităţi creative în raport cu activităţile culturale, îndeosebi artistice şi estetice din mediul social etc.;

– Pentru nivelul învăţământului gimnazial:

- dezvoltarea deprinderilor de utilizare a limbii materne, ca mijloc de comunicare scrisă şi orală;
- asigurarea unui nivel de formare care să permită continuarea studiilor în liceu sau în domeniul profesional şi tehnic;
- dezvoltarea autonomiei, a simţului solidarităţii şi a creativităţii, indispensabile unei vieţi personale şi sociale responsabile;
- cunoaşterea credinţelor, a atitudinilor şi a valorilor fundamentale ale tradiţiei şi patrimoniului cultural naţional, evaluarea şi exprimarea opţiunilor care să favorizeze dezvoltarea integrală a personalităţii;
- dezvoltarea interesului tinerilor pentru realităţile lumii contemporane, în aspectele sale istorice, sociale şi economice;
- crearea posibilităţilor de cunoaştere şi de înţelegere a rolului important al tehnologiei în viaţa modernă; dobândirea de competenţe practice de utilizare a unor procedee şi tehnici simple; structurarea unor atitudini pozitive faţă de munca productivă (fapt care permite orientarea pentru alegerea studiilor şi a viitoarei formaţii profesionale).

7. Obiective de învăţare

Obiectiveler de învăţare derivă din obiectivele de formare şi se exprimă în termeni de acţiune concretă relativă la o situaţie educativă din economia programei şcolare. Cu alte cuvinte, ele reprezintă etape parţiale şi succesive ale atingerii obiectivelor de formare. Din punct de vedere pedagogic, obiectivele de învăţare trimit spre rezultatele recomandate a fi atinse de către elev

în ceea ce priveşte cunoştiinţele, capacităţile, atitudinile şi comportamentele vizate de procesul didactic. Obiectivele de învăţare see elaborează, de obicei, pe discipline, pentru fiecare an de studiu şi pentru fiecare domeniu de cunoştiinţe, capacităţi şi atitudini avute în vedere.

Câteva exemple de obiective de învăţare:

Disciplina	Domeniul vizat	Obiectivul
Limba română / Limbile străine	Comunicarea prin scris	A scrie un text informativ sau de tip subiectiv într-o manieră corectă şi clară
Matematica	Măsurarea cantităţii	A măsura cantităţi, folosind unităţile sistemului de măsură
Istoria	Identificarea izvoarelor istorice	A găsi termenii specifici într-un text cu caracter istoric

8. Obiectivele pe discipline

Elaborarea programelor este centrată, în general, pe discipline. În concepţia actuală privind curriculum-ul, ele păstrează un rol esenţial, depinzând de definiţia prealabilă a profilurilor şi obiectivelor formării, ele însele subordonate marilor orientări ale politicii educative. În aceste condiţii, este însă important ca profesorii, dar mai ales tinerii să înţeleagă funcţia precisă pe care orice disciplină o are în formarea de ansamblu a elevului. Spre exemplu, matematica, o disciplină dificilă, chiar aridă, ar putea avea următoarele obiective obligatorii (cf. Seguin, 1991):

- sprijinirea elevului în înţelegerea aspectelor de cuantificare a unor elemente ale mediului fizic, geografic şi social precum şi în aplicarea la aceste relaţii a unor soluţii matematice;
- pregătirea elevului pentru participarea la activităţi economice;
- încurajarea elevului în continuarea studiilor, prin dezvoltarea gândirii logice, a rigorii şi a preciziei.

9. Componente operaţionale ale obiectivelor de învăţare

Pentru a îndeplini eficient funcţia pe care o au, obiectivele de învăţare trebuie să fie exprimate în termeni operaţionali, adică de comportamente posibil de evaluat.

Acest lucru presupune:
- o situaţie de învăţare şi diferitele aspecte implicateL: conţinuturile unei discipline, activităţile elevilor, demersurile intelectuale care intervin;
- rezultatele aşteptate ale învăţării: stăpânirea unei cunoştiinţe, structurarea unei competenţe;
- criteriile de reuşită pentru evaluarea rezultatelor obţinute de elevi (spre exemplu, intervalul de realizare, nivelul individual de reuşită etc.); această evaluare trebuie să permită un "feed-back", de control, pentru profesori şi pentru elevi;
- transferul achiziţiilor spre alte obiective şi alte situaţii de învăţare.

10. Criteriile de pertinenţă şi validitate ale obiectivelor de învăţare (după Seguin, 1991, 33-34)

Pentru a fi pertinente obiectivele trebuie să îndeplinească mai multe condiţii:
- să fie clare, explicite şi comprehensibile, atât pentru elevi, cât şi pentru profesor;
- să fie accesibile majorităţii elevilor şi să poată fi realizate în intervalul de timp avut la dispoziţie;
- să corespundă vârstei elevilor, pregătirii şi achiziţiilor lor anterioare;
- să prezinte o pertinenţă optimă, xcontribuind realmente la îndeplinirea obiectivelor de formare;
- să nu fie prea numeroase;
- să permită selectarea conţinuturilor celor mai adecvate, precum şi a unor abordări pedagogice eficace.

11. Selectarea conţinuturilor

De îndată după stabilirea obiectivelor de formare şi de învăţare urmează decizia cu privire la ceea ce se recomandă a fi învăţat în raport cu cele trei probleme curriculare de bază: ***Ce***, ***Cât*** şi ***Când***. O asemenea decizie se traduce, de regulă, prin:
- circumscrierea conţinuturilor;
- determinarea amplitudinii acestora;
- precizarea momentului optim în care ele ar trebui predate / învăţate.

12. Determinanţii conţinuturilor

Stabilirea conţinuturilor – realizată în deplină concordanţă cu obiectivele definite pe o perioadă determinată – trebuie să se ţină seama de (Seguin, 1991, 35):
- decupajul în disciplinele tradiţionale, ca matematicile, ştiinţele, istoria, geografia – în calitatea lor de corpuri de cunoştinţe centrate pe anumite

concepte de bază; de altfel, fiecare disciplină are o manieră distinctă de a înţelege lumea;
- cultura, contextul şi producţiile culturale naţionale şi universale, în general, modul de viaţă, credinţele religioase, atitudinile sociale, etc.; deşi aceste aspecte nu fac parte din disciplinele tradiţionale şi pot prezenta mari diferenţe de la o ţară la alta, de la o regiune a lumii la alta, de la un grup social la altul, ele trebuie integrate ca elemente ale conţinuturilor sau ca teme de studiu în programe;
- structurile şi instituţiile sociale care permit individului să înţeleagă şi să interpreteze situaţiile în care el este plasat şi care orientează, totodată, comportamente sociale;
- interesele şi nevoile individuale şi sociale.

Potrivit literaturii de specialitate, majoritatea acestor determinanţi pot interveni în mod conjugat. Este vorba, mai ales, de determinanţii derivând din ştiinţele sociale, din cele ale limbajului, din studiul mediului înconjurător etc.

13. Sursele selectării conţinuturilor

În conformitate cu una dintre lucrările citate anterior (Seguin, 1991, 36), conţinuturile derivă din:
- informaţii acumulate în cărţi, texte şcolare ori în experienţă umană, cu privire la diferitele domenii ale cunoaşterii;
- documente semnificative asupra diferitelor aspecte ale vieţii sociale, politice, culturale şi economice: documente istorice, literatură, reviste, ziare, producţii artistice etc.;
- rezultatele cercetărilor şi anchetelor asupra neviolor educative fundamentale ale indivizilor şi grupurilor sociale;
- rezultatele studiilor psihologice asupra intereselor şi nevoilor copiilor şi adolescenţilor;
- conţinuturi asimilate din programe de nivel echivalent din alte sisteme şcolare;
- studii sociologice, analize ale activităţilor profesionale actuale sau de perspectivă (în cazul conţinuturilor din programele de formare tehnologică).

14. Criterii de selectare a conţinuturilor

Selectarea lor este determinată de mai multe criterii (Seguin, 1991, 36-37):
- finalităţile şi obiectivele educative, definite în prealabil;

- valoarea intrinsecă şi potenţialul formativ al conţinuturilor;
- frecvenţa utilizării – stabilirea unei priorităţi a cunoştinţelor, competenţelor şi atitudinilor manifestate şi utilizate în viaţa individuală şi socială a individului; acest criteriu trebuie corelat, desigur, cu cel precedent;
- cunoştiinţe valabile pentru:
  - o lungă perioadă de timp;
  - cea mai mare parte a indivizilor;
  - utilitatea în formarea generală, dar în activitatea umană (criteriul permite diferenţierea conţinuturilor care interesează formarea de ansamblu a elevilor de cele care au o utilitate limitată);
  - posibilitatea grupării / regrupării elementelor de conţinut în funţie de contexte specifice (spre exemplu, caracterul modulabil).

De asemenea, trebuie avut în vedere:

- Ceea ce este considerat ca fiind important în cviaţa contemporană şi reprezintă o evoluţie a modului de gândire şi de exprimare;
- Ceea ce contribuie la dezvoltarea, pe de o parte, a vieţii culturale a societăţii şi, pe de altă parte, a creativităţii individuale;
- Ceea ce corespunde comportamentelor şi atitudinilor sociale general recomandabile.

15. Pertinenţa socio-culturală a conţinuturilor

Pentru ţările în curs de dezvoltare – şi acesta este cazul României – conţinuturile educaţiei trebuie ajustate în funcţie de schimbările rapide din viaţa economică şi socială. Din această perspectivă, pertinenţa conţinuturilor diverselor discipline sau arii curriculare poate fi asigurată prin (cf. Seguin, 1991, 37):

- definirea clară şi explicită a obiectivelor asumate pentru sistemul educativ, fapt care permite evaluarea compatibilităţii acestora cu interesele societăţii şi finalităţile formării unui anumit tip uman;
- mai buna cunoaştere a mediului social, a tradiţiilor culturale reprezentative şi cu valoare educativă recunoscută;
- diversificarea conţinuturilor, operaţie care permite o reprezentare corespunzătoare, la acest nivel, a diferitelor grupuri culturale coexistente într-o ţară;
- stabilirea de conţinuturi vizând participarea communităţii la eforturile de dezvoltare economică şi la dobândirea unor comportamente favorabile pentru protecţia vieţii.

16. Eşalonarea conţinuturilor

Eşalonarea are în vedere, pe de o parte, ordinea în care se produce oferta de conţinuturi a disciplinelor, iar, pe de altă parte, ritmul recomandat de

învăţare. Acest factor funcţionează în strânsă legătură cu vârsta şcolară şi cu gradul de motivaţie a elevilor, dar şi cu posibilităţile acestora de a urma un ritm de învăţare mai mult sau mai puţin rapid. El este în egală măsură în relaţie cu extensia conţinuturilor.

Conform surselor consultate (Seguin, 1991, 40-41), întrebările următoare rezumă principalele aspecte ale factorului de progresie:

- În ce ordine şi în ce amplitudine trebuie învăţate disciplinele sau ariile curriculare?
- Ce ritm de învăţare trebuie aplicat în funcţie de extensia conţinuturilor unei discipline sau a unei arii curriculare?
- La ce vârstă şi la ce nivel de maturitate intelectuală a elevilor apar condiţiile favorabile pentru a introduce şi a asimila anumite conţinuturi?

Răspunsurile la aceste întrebări trebuie să aibă în vedere:

- durata în ani a unui ciclu de învăţământ;
- extensia conţinuturilor de învăţare;
- orarul prevăzut pentru acoperirea conţinuturilor unor discipline;
- numărul orelor realmente consacrate învăţării;
- cunoştinţele anterioare necesare abordării noilor conţinuturi şi asigurării continuităţii în procesul învăţării;
- caracteristicile dezvoltării intelectuale şi ale maturizării şcolare la elevi;
- calificarea profesorilor şi resursele didactice disponibile.

17. Coerenţa conţinuturilor

În mod tradiţional, coerenţa conţinuturilor în cadrul programelor şcolare presupunea ca fiecare ciclu de învăţământ să fie condiţionat de ciclul următor. Actualmente, se vorbeşte despre o coerenţă verticală şi una orizontală în proiectarea curriculară (Seguin, 1991, 40-41).

Coerenţa verticală presupune asumarea conţinuturilor unui anumit ciclu de învăţământ drept bază pentru cele ale ciclului următor, precum şi o anumită continuitate a conţinuturilor, care se amplifică şi se aprofundează pe măsură ce se continuă şcolaritatea.

Coerenţa orizontală permite elevului să dobândească cunoştinţe şi competenţe pe care să le poată transfera de la o filieră de formare la alta, de acelaşi nivel. Acest tip de coerenţă se regăseşte cel mai adesea în ciclurile de bază sau în trunchiurile comune care le urmează şi care permit realizarea unei orientări şcolare sau profesionale.

Atenţia acordată coerenţei orizontale se justifică (Seguin, 1991, 40-41) prin:

- conferirea unei mai mari eficacităţi activităţii educative;
- realizarea unei economii de timp pentru învăţare, în măsura în care însuşirea unor conţinuturi de învăţare diminuează repetările, permiţând transferurile de achiziţii şcolare de la o disciplină la alta şi de la un tip de educaţie la altul;
- o deschidere asupra vieţii şi asupra educaţiei permanente.

Coerenţa orizontală ar putea fi, de altfel, înlesnită de o abordare interdisciplinară a învăţământului. Acest fapt ar implica, însă, o regândire din temelii a sistemului de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice, înainte chiar de restructurarea profundă a curriculum-ului şcolar.

IV. Cel de-al patrulea model este generat de dezbaterile şi demersurile legate de reforma curriculum-ului din România, de după anii '90 (Cristea, S., 1991, 1994, Bîrzea, C., et al., 1993, Crişan, A., 1993, 1994, World Bank Project, 1994). Dacă modelele precedente se axau pe etapizarea demersurilor proiective, *acest model prezintă mai întâi etapele de constituire a structurilor necesare reformei curriculum-ului.* În ţările unde aceste structuri preexistă, reforma este un proces continuu. De fapt, este mai mult un proces normal de inovare, adaptare şi/sau reconstrucţie. În condiţiile postdecembriste din România, reforma curriculum-ului a presupus crearea unor structuri specializate. Tocmai de aceea, considerăm că reforma curriculum-ului din România este una de esenţă, întemeiată atât pe principii noi de filosofie şi de politică a educaţiei, cât şi pe structuri operaţionale reformate. Strategia reformei curriculare în ţara noastră constituie obiectul de analiză al altui capitol. Aici vom aborda doar etapele generale ale actualei reforme, acestea putând fi extrapolate şi asupra demersurilor de proiectare a curriculum-ului în cadrul unui proces continuu de inovare curriculară.

Elaborarea structurilor sau componentelor elaborării unui nou curriculum (după A.Crişan, 1994):

Componenta organizatorică şi instituţională – se referă la crearea şi abilitarea unor structuri pentru coordonarea demersurilor de

proiectare curriculară. Ierarhizarea acestor structuri se face pe principiile distribuției deciziei și al asumării responsabilităților și competențelor profesionale.

Componenta conceptuală – este formată la rândul ei din mai multe subcomponente:

- subcomponenta teoretică care se referă la opțiunea pentru un anumit model educațional și pentru modelul acțional de implementare;
- subcomponenta de reglaj care vizează stabilirea finalităților educației și a principiilor care vor monitoriza funcționarea sistemului de învățământ;
- subcomponenta proiectivă care se referă la proiectul concret de realizare a celorlalte subcomponente.

Componenta strategică și tactică presupune desfășurarea următoarelor procese:

- Planificarea fazelor proiectării
- Implementarea proiectului
- Evaluarea rezultatelor preliminarii
- Reconstrucția continuă a proiectului curricular pe baza rezultatelor preliminarii.

Strategia de elaborare a curriculum-ului trebuie să asigure articularea "componentelor curriculare" care trebuie realizate, calendarul realizării în practică, calendarul organizatoric și stabilirea instituțiilor implicate și mecanismele lor de funcționare.

Componentele curriculare de realizat:

- Finalitățile, scopurile și obiectivele generale ale învățământului,
- Obiectivele terminale ale diverselor cicluri, arii curriculare și discipline,
- Obiectivele specifice ale diferitelor arii sau discipline pe ani de studiu,

- Programele pe discipline, cuprinzând unități de conținut și exemplificarea unor contexte și situații de învățare,
- Materiale-suport de predare/învățare; ghiduri metodologice pentru educatori, etc.,
- Instrumente de evaluare curentă și finală,
- Strategii de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

Calendarul de realizare a proiectului curricular este structurat pe următoarele faze:

- *Faza de elaborare* (se pornește de la o diagnoză a stării prezente, cu accent pe identificarea disfuncționalităților ce determină necesitatea schimbării curriculare; totodată se urmărește identificarea unor căi de limitarea a disfuncționalităților existente).
- *Faza intermediară, de testare* a proiectului curricular.
- *Faza de generalizare* (începe din momentul difuzării în masă a unui proiect curricular: de exemplu, odată cu aplicarea planului cadru de învățământ, a programelor și a manualelor alternative).

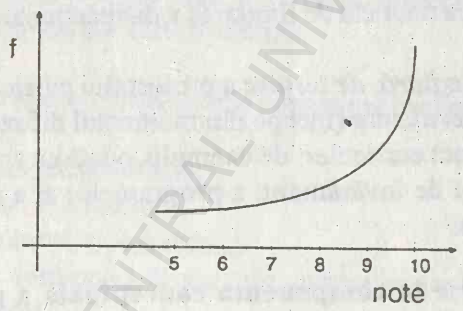
4. Controverse în componenta conceptuală a proiectării curriculum-ului. Studiu de caz: distribuția gaussiană a performanțelor școlare versus "învățarea deplină".

Acest studiu de caz ilustrează importanța componentei conceptuale a proiectării curriculum-ului, și în special a subcomponentei teoretice. Modele educaționale diferite determină modele de proiectare diferite ale curriculum-ului.

În literatura pedagogică este largă cunoscută controversa dintre cele două teorii ale proiectării curriculum-ului, menționate mai sus.

Ambele teorii se raportează la distribuția performanțelor școlare. Perspectiva de abordare este însă divergentă. În timp ce teoria, așa zis clasică, este *constatativă*, cea de-a doua este *deziderativă*. Prima se axează pe constatarea că distribuția performanțelor școlare este

de tip gaussian (curba în formă de clopot cu densitatea maximă a frecvenţei în zona mediană şi cu densităţi minime dispuse simetric la extremităţi) în timp ce învăţarea deplină se axează mai mult pe o ipoteză generoasă decât pe realitatea largă: posibilitatea sfidării distribuţiei naturale a performanţelor prin proiectarea unei strategii curriculare noi, ce-şi propune să reducă diferenţele de realizare şcolară dintre elevi, ridicându-l, într-o proporţie de 80-95%, la nivelul dezideratal cunoştinţelor şi capacităţilor. Reprezentarea grafică a distribuţiei performanţelor şcolare, conform celei de-a doua teorii, se caracterizează printr-o înclinare a curbei de distribuţie spre extrema pozitivă a scării de notare, evoluând către o curbă în forma literei J.



De fapt, cele două distribuţii diferite ale performanţelor şcolare, sunt expresia finală a două modele diferite de proiectare a curriculum-ului, care la rândul lor, sunt generate de concepţii diferite asupra posibilităţilor de evoluţie a capacităţilor elevilor în şcoală, asupra setului de roluri pe care şcoala trebuie să le joace, asupra criteriilor şi strategiilor de promovare ale elevilor, etc. Preferinţa pentru una sau alta dintre cele două concepţii, poate deveni semnificativă şi pentru filosofia şi politica educaţională adoptate (la nivel naţional, în cazul în care este generalizată centralizat, în întregul sistem de învăţământ, sau la nivel districtual şi chiar instituţional pentru sistemele de învăţământ puternic descentralizate).

"Proiectarea curriculară a curbei lui Gauss" reprezintă modelul tradițional, dominant încă în majoritatea sistemelor de învățământ. Subcomponenta conceptuală a acestui model se fundamentează pe constatarea că performațele școlare ale elevilor sunt profund diferențiate. În conformitate cu teoria distribuției naturale sau a hazardului, elaborată la începutul secolului de Gauss, caracteristicile psihocomportamentale ale indivizilor dintr-o populație dată se repartizează simetric în jurul unei medii statistice sau a unei valori centrale. De exemplu, într-o reprezentare procentuală estimativă, 70% dintre indivizi ar obține performanțe școlare de un anivel mediu, 13% s-ar situa pe partea imediat descendentă a curbei, iar 13% s-ar regăsi pe partea opusă, reliefând tendințe de subrealizare școlară și respectiv, de performanță supramedie. La extremități ar fi reprezentați câte 2% din polpulația școlară totală, adică elevii cu cele mai slabe și respectiv, cu cele mai bune rezultate.

În planul proiectării curriculare, o asemenea concepție generează un model profund selectiv, ce ierarhizează elevii pe categorii de performanță scolară. Semnificativ pentru acest model (cel puțin așa cum este el prezentat în disputa cu modelul învățării depline) este postularea axiomatică a distribuției gaussiene. Cu alte cuvinte, acceptarea faptului că elevii sunt în mod implacabil, foarte diferiți din punctul de vedere al potențialelor de performanță școlară. Chiar dacă se admite evoluția sau involuția individuală în raport cu categoriile rezultate din distribuția gaussiană, pe ansamblu, se profilează convingerea că oricând și oriunde în contextele școlare, elevii se vor grupa în aceste categorii de performanță.

Consecințele acestei concepții asupra educatorilor practicieni sunt dintre cele mai însemnate. În abordarea frontală, nediferențiată a activității didactice din clasă, educatorul se va raporta la nivelul mediu al potențialului performanțial al clasei, forțând inevitabil, prin modalități didactice directe și indirecte, o apropiere relativă față de valoarea medie și a elevilor din segmentele cu tendință către extre-

mitați. Tratarea frontală conduce, conform acestui model către uniformizarea performanțelor școlare (în cadrul unui subsegment). Dezavantajații sunt atât elevii supramediu dotați cât și elevii cu tendință către subrealizarea școlară extremă, în sensul că, prin raportarea frontală a profesorului la clasă, ei vor fi insuficient asistați în cultivarea aptitudinilor și respectiv, în depășirea lacunelor și a inabilităților care se vor acumula treptat, devenind insurmontabile, la un moment dat.

O altă consecință indezirabilă a acestui model de proiectare curriculară este "efectul Pygmalion", larg mediatizat și dezbătut în ultimele două decenii. Pe scurt, el se referă la faptul că așteptările cadrelor didactice față de distribuția performanțelor școlare ale elevilor tind să se realizeze în practică, sau sunt reproduse de elevii înșiși prin performanțele școlare. Existența acestui efect a fost demonstrată experimental (v. R. Rosenthal și L. Jacobson, 1968, *Pygmalion in the classroom*).

Din același motiv, G. de Landsheere, 1975, atenționează asupra riscului de realizare al "mitului periculos al curbei lui Gauss", care, în viziunea sa, este generat de confuzia dintre obiectivele testelor de aptitudini aplicate unei populații de elevi (diagnoză, selecție și ierarhizare) și obiectivele evaluării formative a elevilor (sprijinirea multidimensională a elevului în vederea progresului școlar). S-ar opune astfel, instruirea orientată spre selecție și ierarhizare a elevilor cu instruirea orientată spre progresul individual. Landshhere subliniază că eșecul școlar nu este un semnal și o consecință directă a incapacității aptitudinale a elevului, ci este legat semnificativ, de strategiile didactice aplicate în clasă.

Teoria "învățării depline" (engl. *mastery learning*) cunoscută și sub numele de *"pedagogia eficacității generale în învățare"* a fost preluată, în unele școli, ca o subcomponentă conceptuală în cadrul unei strategii de proiectare a curriculum-ului axată pe redu-

cerea diferențelor dintre rezultatele școlare ale elevilor. Primită la început cu un entuziasm nestăvilit, învățarea deplină s-a dovedit în practică a nu fi un panaceu universal și mai mult, în condițiile aplicării ei eronate, în special prin necunoașterea și neaprofundarea modelelor teoretice care au generat-o, această strategie s-a redus uneori în practică, prin simplificare, într-o metodă de învățare în clasă cu ajutorul manualului sau a servit drept fundamentare pedagogică pentru politici educaționale opuse spiritului teoriei originare, politici de uniformizare a valorilor individuale și de promovare școlară în masă, fără satisfacerea standardelor minime de performanță. Această teorie, deși vehiculată intens de abia după apariția studiului lui Carroll 1963, și calificată adesea cu adjectivele modernă, nonconvențională, este formulată, în esență, încă de Comenius, Herbart și Pestalozzi.

Deși aplicarea în practică a compromis relativ "învățarea deplină" (cel puțin la noi în țară), ea reprezintă, în ipostaza sa teoretică, o generoasă sursă de inspirație pentru proiectanții unui curriculum diferențiat și personalizat. Tocmai de aceea vom analiza în continuare, principalele studii pedagogice care au generat-o, făcând apel la textele originale și la o sinteză realizată de S. Lăzărescu, S. Ștefănescu-Prodanovici și M.Hesselman în cadrul informărilor tematice elaborate de Biblioteca Centrală de Pedagogie (BCP) București, 1983.

John B. Carroll, 1963, în studiul *"A model of school learning"* propune modelul teoretic al succesului școlar, axat pe factorii determinanți ai acestuia și pe modul lor de interacțiune.

Autorul se focalizează pentru început asupra conceptului de *sarcină a învățării* pe care îl definește ca secvență instructiv-educativă parcursă de elev cu scopul de "a trece de la starea de ignorare a unor fapte sau a unor noțiuni date, la starea de cunoaștere și înțelegerea a acestora ori de la incapacitatea realizării unei performanțe la capacitatea de a o executa.

Sarcinile de învăţare sunt astfel definite în cadrul modelului încât să fie măsurabile în unităţi de timp. Sarcinile pot fi exprimate în unităţi de timp mai mari sau mai mici (ex.: învăţarea cititului sau învăţarea unei limbi străine versus învăţarea literei A sau învăţarea numerelor până la 10 în limba engleză). Descrierea sarcinilor trebuie să se facă fără echivoc pentru a se putea stabili dacă elevul le-a îndeplinit.

Factorii care determină timpul de parcurgere al unei sarcini:

- Aptitudinea specifică pentru sarcina respectivă, pe care o are elevul
- Capacitatea de a înţelege (se distinge de factorul aptitudine prin aceea că ea interacţionează semnificativ cu metoda didactică)
- Calitatea instruirii (dependentă de profesor şi de curriculum scris, testat, de suport)

Timpul folosit efectiv pentru învăţarea unei sarcini:

- Timpul pus la dispoziţie elevului ("ocazia de învăţare"). Un timp prea mic, generează un ritm de învăţare foarte alert, care determină rămâneri în urmă din partea elevilor, în mod frecvent; un timp prea mare determină un ritm prea lent ce demobilizează elevii rapizi. În acest sens şcoala este provocată să considere diferenţele individuale de ritm în proiectarea curriculară. Respectarea planificărilor iniţiale ale activităţii didactice pe trimestre şi ani de studiu, sistem rigid impus profesorilor din ţara noastră, prin controale severe din partea inspectoratelor şcolare îşi dovedeşte hilaritatea, în contextul teoretic de mai sus.
- Timpul pe care elevul este dispus să-l aloce ("perseverenţa de a învăţa sarcina" sau "persistenţa"). Acest timp este dependent de dorinţa elevului de a-şi folosi timpul, chiar peste programul obişnuit, voinţa de a renunţa la alte tentaţii şi capacitatea de a tolera insuccesele parţiale.

Cei cinci factori de timp, enumerați mai sus, sunt fie măsurabili matematic (modelul include metodologia cuantificării), fie evaluabili psihopedagogic. Autorul îi reunește într-o formulă care exprimă nivelul de învățare atins de un elev pentru o anumită sarcină, ca funcție dintre cantitatea de timp folosită efectiv de acel elev și cantitatea de timp de care ar avea nevoie.

$$\text{Nivel de învățare} = f\left(\frac{\text{timpul efectiv folosit}}{\text{timpul necesar}}\right)$$

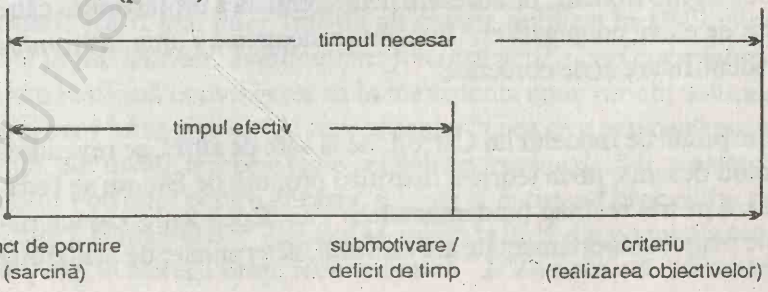
Numărătorul va fi egal cu suma termenilor:

1. Timpul acordat pentru învățare;
2. Timpul pe care elevul este dispus să-l folosească efectiv pentru învățare (perseverența).

Timpul necesar pentru învățare trebuie calculat prin considerarea aptitudinii specifice sarcinii și a capacității de a înțelege sarcina în ipostaza actului didactic concret, precum și a necesarului de timp impus de o eventualele disfuncționalități în asigurarea calității actului de instruire (timp de compensare).

În limitele unui model teoretic, modelul lui Carroll oferă un cadru universal de analiză a succesului/insuccesului școlar.

I.Radu, 1995, oferă o analiză utilă a modelului lui Carroll, particularizat la o secvență de învățare, "tipică pentru un elev aflat în deficit de timp datorită supraîncărcării, sau care este *submotivat* pentru învățare, ceea ce constituie situația cea mai frecvent întâlnită în practică" (p.282):



Benjamin S. Bloom, 1976 prezintă într-un studiu introductiv la o monografie ce-şi propunea creionarea unei noi teorii a instruirii, *Individual differences in learners and learning*, variabilele de diferenţiere şi de individualizare ale procesului de învăţământ.

Pentru autor, învăţarea deplină nu-şi propune să modifice programele pe discipline existente, ci "se mărgineşte să folosească un complex de proceduri didactice şi de tehnici retroactive şi corective de natură să asigure un nivel mai ridicat de învăţare pentru majoritatea elevilor". Numitorul comun al variantelor strategiei de învăţare deplină, circulante în anii '70, este, în opinia lui B.Bloom, convingerea că "majoritatea elevilor pot să-şi realizeze la un nivel înalt capacitatea de învăţare dacă instruirea lor se desfăşoară adaptat şi sistematic, dacă sunt ajutaţi când şi acolo unde au dificultăţi, dacă li se dă suficient timp pentru învăţarea deplină şi dacă există un criteriu limpede pentru definirea acesteia".

Bloom face o distincţie conceptuală utilă între *diferenţele individuale de învăţare* şi *diferenţele aptitudinale individuale dintre elevi*. Primele constituie un fenomen observabil şi modificabil prin intervenţie educaţională, în timp ce ultimele sunt mai puţin controlabile în contextul şcolii. Bloom asertează că majoritatea diferenţelor de învăţare dintre elevi nu se datorează atât diferenţelor înnăscute, cât erorilor de educaţie primită în familie şi şcoală. Manifestându-şi încrederea în valenţele benefice ale şcolii, Bloom afirmă că erorile de predare şi de învăţare pot fi limitate. Condiţia pentru o instruire "liberă de erori" sau cu un minim de erori este renunţarea la strategiile frontale, de adresare nediferenţiată a profesorului către clasa de elevi, conjugată cu "folosirea sistematică a unui instrument de identificare şi de corectare".

Inspirată de modelul lui Carroll, de la care de altfel, se revendică în mod deschis, noua teorie a instruirii propusă de Bloom se focalizează pe trei realităţi fundamentale şi interdependente: caracteristicile psihocomportamentale ale elevului, determinate de achiziţiile

cognitive ale elevului, anterioare abordării sarcinii de învățare date și de predispoziția motivațională a elevului; instruirea primită în școală, a cărei calitate este prioritar condiționată de gradul său de adaptare la particularitățile individuale; produsele învățării, evaluate după criteriile nivel și tip de realizare, ritm și implicare afectivă.

Schema grafică a modelului lui B.S. Bloom, 1976:

<table>
<tr><th>Caracteristicile psihocomportamentale ale elevului</th><th>Instruirea</th><th>Produsele învățării</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Comportamentele cognitive inițiale

Caracteristicile afective inițiale</td><td></td><td rowspan="3">Nivelul și tipul performanțelor

Ritmul de învățare

Produse afective</td></tr>
<tr><td>Sarcina de instruire</td></tr>
<tr><td>Calitatea instruirii</td></tr>
</table>

Calitatea variabilelor precum și sistemul de interacțiuni trasate de autor între aceste variabile (*caracteristici cognitive inițiale, caracterististici afective inițiale și calitatea instruirii)* determină produsele învățării. Când între elevi există diferențe pronunțate între caracteristicile inițiale sau atunci când instruirea nu este adaptată la fiecare elev, între produsele învățării realizate de diferiți elevi vor fi variații însemnate. Cu cât grupul de elevi este mai omogen sub aspectul caracteristicilor inițiale și cu cât instruirea este mai personalizată, cu atât diferențele dintre nivelele de realizare ale produselor învățării vor fi mai mici. Într-un alt studiu, publicat în 1979, *New views of the learner: Implications for instruction and curriculum*, Bloom reafirmă convingerea sa în inexistența unor variații naturale foarte mari între nivelele de succes școlar "ceea ce o persoană poate învăța, pot învăța aproape toate celelalte persoane dacă li se asigură condiții potrivite pentru aceasta, înainte și în timpul procesului de însușire a cunoștințelor. Aceasta se aplică la 95% din populația școlară", dar, în același timp, recunoaște că "2-3% prezintă dificultăți

emoţionale şi fizice care-I împiedică să înveţe normal, iar 1-2% sunt, dimpotrivă, persoane excepţional dotate la învăţătură". Diferenţa esenţială dintre această teorie şi teoria tradiţională adistribuţiei gaussiene a performanţelor constă în concepţia diferită pe care învăţarea deplină o postulează cu referire la capacitatea de învăţare. În timp ce în teoria tradiţională capacitatea de învăţare era concepută ca o realitate stabilă a individului, constantă pe perioade foarte mari de timp sau chiar pentru întreaga viaţă, teoria învăţării depline postulează dinamica capacităţii de învăţare, o condiţionează în special de condiţiile de instruire din şcoală şi o analizează în termeni de timp de realizare a sarcinii de învăţare. Dacă pentru teoria tradiţională elevii diferă esenţial prin capacitatea de învăţare, pentru învăţarea deplină, majoritatea elevilor au potenţiale de învăţare asemănătoare dar diferă ritmul în care aceştia parcurg sarcinile, unii fiind mai lenţi şi alţii mai rapizi.

Noua teorie a instruirii se instituie pe două ipoteze:

- *Antecedentele elevului sunt esenţiale pentru învăţarea în şcoală.*

Experienţa de învăţare anterioară trebuie deci diagnosticată şi considerată în etapa de proiectare a noii sarcini de învăţare (To).

- *Se poate interveni pentru optimizarea caracteristicilor cognitive şi afective iniţiale* (înainte de abordarea noii sarcini) *cât şi a calităţii instruirii pentru ridicarea nivelului de învăţare al fiecăriui elev şi al grupului.*

Dintre efectele aşteptate ale strategiei depline, enumerate de Bloom, 1979, menţionăm:

- Eficacitatea sporită a învăţării,
- Încrederea elevilor în propriile capacităţi de învăţare,
- Imbunătăţirea echilibrului psihic, rezistenţă la stress şi anxietate,
- Egalizarea şanselor la educaţie
- Conexiunea inversă rapidă şi ajutorul corectiv acordat elevilor (evaluarea formativă).

Unul dintre riscurile învățământului este resemnarea în fața distribuției gaussiene a rezultatelor școlare. "Prea multe cadre didactice se așteaptă la începutul fiecărui an ca o treime din elevii lor să învețe la un nivel corespunzător ceea ce li se predă, o a doua treime să învețe ceva, dar nu destul pentru a fi considerați "elevi buni" și ultima treime să eșueze sau să treacă cu greu calsa. Asemenea așteptări se transmit elevilor prin sistemul de promovare și clasificare, devenind astfel pentru ei un fel de "profeții de autorealizare" Bloom, Hastings, Thomas, Madaus, 1971, *Learning for mastery*.

În finalul analizei strategiei depline, ne vom referi la variantele aplicative ale acesteea, semnificative și pentru sistemele de formare continuă a cadrelor didactice. Modelul ne este oferit de T. Guskey, 1980 în studiul *Mastery learning: applying the theory into practice.*

Autorul prezintă două modalități de integrare în praxisul școlar a strategiei: aplicarea din inițiativa profesorului și aplicarea prin elaborarea și utilizarea unor materiale curriculare specifice. Prima abordare este mai frecventă în SUA. Cadrele didactice care urmau să aplice noua strategie au urmat cursuri speciale de inițiere, după care, individual sau în echipe mici au fost încurajați să conceapă și să experimenteze obiective, conținuturi, metodologii de predare-învățare și probe de evaluare formative pentru fiecare sarcină didactică, în spiritul noii strategii. Redăm succint, pașii unei asemenea strategii aplicate experimental, în cadrul unei echipe de profesori de la Colegiul Olive-Harvey din Chicago, în anul școlar 1972-1973, sub îndrumarea lui B.Bloom însuși.

1. Elaborarea de către profesori, pe parcursul vacanței de vară, a unor seturi de materiale necesare aplicării strategiei (liste sistematice ale celor noțiunilor cheie din fiecare sarcină de învățare, teste formative, teste de diagnostic, îndrumări corective pentru elevi, probe de evaluare sumativă).

2. Se explică elevilor esența strategiei ce urmează a fi aplicată, cu accent pe necesitatea îndeplinirii sarcinilor corective şi pe regularitatea testărilor ulterioare, în caz de eşec repetat, care au scopul de a-l ajuta pe elev să-I ajungă din urmă pe colegi.
3. Se predă prima unitate de învățare.
4. Se aplică primul test formativ.
5. Se constată procentul de elevi care au realizat sarcina (la nivelul criteriu dinainte stabilit).
6. Se explică procedurile corective şi se oferă timp elevilor care nu au reuşit să realizeze sarcina, să învețe independent.
7. Se aplică alt test, altfel formulat dar care se referă la aceleaşi noțiuni verificate anterior.
8. Se constată procentul de elevi care au realizat sarcina (la nivelul criteriu dinainte stabilit).
9. Profesorul citeşte cu voce tare o întrebare din primul test la care a înregistrat multe răspunsuri greşite şi întrebarea corespunzătoare din cel de-al doilea test, după care reaminteşte procedeul corector, recomandat anterior pentru însuşirea noțiunii implicate.
10. Se aplică al treilea test, la care se aşteaptă o realizare a sarcinii între 90-100%.

Aplicarea strategiilor de acest tip, cu continuitate pe parcursul unui an şcolar a evidențiat rezultate pozitive şi a determinat generalizarea strategiei în toate cele opt colegii din Chicago, la următoarele discipline: biologie, orientare şcolară, compunere, istorie, matematică, psihologie, lectură, limbă spaniolă şi îngrijirea copiilor.

Menționăm că, atraşi de simplitatea scenariului didactic de mai sus, l-am experimentat noi înşine, în colaborare cu patru profesori, la disciplina chimie, nivelul gimnazial, pe două clase experimentale şi două clase de control, fiecare clasă fiind eterogenă după criteriul aptitudinilor generale pentru învățare. Am operat însă o modificare după pasul nr. 5, reprezentat în enumerarea de mai sus. Constatând

că un procent relativ mare din clasă a realizat sarcina, încă de la prima încercare, am oferit acestora fişe de lucru în regim individual (alte sarcini de învăţare), pentru îmbogăţirea şi aprofundarea noţiunilor predate. Apoi, am configurat un traseu de învăţare alternativ celui în care erau antrenaţi elevii cu ritm mai lent, prin aplicarea, în paralel, a unor probe corective la sarcinile de învăţare noi. Aceasta a presupus elaborarea în prealabil a unor fişe de lucru cu grade de dificultate diferenţiate, pentru aceeaşi sarcină de învăţare, precum şi diversificarea criteriilor de evaluare a performanţei şcolare. În urma acestei modificări a rezultat o strategie didactică care a îmbinat modelul curricular tradiţional selectiv cu modelul învăţării depline, prin diferenţierea parcursului curricular în cadrul aceeleaşi clase.

Această strategie poate adopta forma de organizare modularizată a conţinuturilor învăţământului. Experimentul nostru a înregistrat următoarele rezultate:

– intensificarea interesului elevului pentru disciplina chimie, materializată printr-o creştere semnificativă a performanţei şcolare individuale;

– eliminarea plictiselii resimţite de elevii rapizi în timpul explicaţiilor suplimentare adresate de profesori elevilor care înregistrau eşec la primele seturi de probe aplicate pe fiecare sarcină de învăţare;

– necesitatea unui efort considerabil din partea profesorilor în realizarea materialelor curriculare de suport; această constatare relieţează un sector neacoperit de oferta educaţională şi de resursele didactice existente acum.

În mod firesc, asemenea materiale curriculare pentru strategii didactice diferenţiate ar trebui oferite, într-o diversitate suficient de mare pentru a satisface gama largă de situaţii particulare din şcoli, de centre specializate de resurse şi/sau de conceptori individuali acreditaţi prin concurs sau prin diverse forme de specializare oficială. Chiar dacă aceste materiale (fişe de lucru şi de evaluare diferenţiate) nu se vor putea aplica ca atare, în anumite situaţii, ele ar oferi

totuşi un sprijin necesar cadrelor didactice care se vor raporta la ele ca la materiale-cadru de referinţă, pentru o activitate proprie de concepţie.

5. Problematica generală a standardelor curriculare

5.1. Caracteristicile esenţiale ale standardelor

- Standardele curriculare reprezintă o proiecţie sintetică atât a aspiraţiilor cât şi a expectanţelor legate de calitatea proceselor educaţionale.
- Standardele în general sunt definite ca norme care stabilesc prescripţii privitoare la calitatea, dimensiunile (extensie, profunzime, dinamică etc.) precum şi alte elemente ce caracterizează un produs sau un rezultat al unei activităţi.
- Standardele sunt utilizate ca unităţi de măsură/evaluare etalon.
- Standardele curriculare permit evaluarea caracteristicilor cantitative şi calitative ale fenomenelor curriculare vizate.

Standardele sunt asociate diferitelor componente curriculare (obiective educaţionale / profile psihocomportamentale de formare, conţinuturi curriculare, performanţe şcolare etc.) pentru a indica în ce măsură acestea sunt realizate, în raport cu un plan iniţial proiectat.

Criterii de clasificare a standardelor curriculare

În cadrul proiectelor de inovare curriculară distingem mai multe criterii de clasificare a categoriilor de standarde curriculare:

1. criteriul componentelor curriculare;
2. criteriul performanţei şcolare expectate;
3. criteriul caracteristicilor distinctive ale ariei populaţionale de incidenţă a standardelor.

5.2. Categorii de standarde

A. Standarde pentru componente curriculare

În procesul de proiectare a fiecărei componente curriculare sunt stabilite explicit sau implicit standarde specifice.

- Standardele de obiective.
- Standardele de conținut (standarde de pertinență și de validitate; standarde de surse și de selecție a conținuturilor, standarde de organizare a conținuturilor; standarde de coerență verticală și orizontală de echilibru etc.).
- Standardele manualelor și a materialelor didactice auxiliare.
- Standarde de metodologie didactică.
- Standardele de performanță școlară a elevilor;
- Standardele de sistem curricular (cu accent pe funcționalitatea sistemului curricular de ansamblu, determinată de interacțiunea componentelor curriculare).
- Standarde de formare inițială a cadrelor didactice.
- Standarde de formare continuă și de promovare a cadrelor didactice (gradații, concursuri, absolvirea unor module tematice de specializări postuniversitare, calificare oficială ca metodiști sau formatori etc.).
- Standarde de management educațional.
- Standarde ale infrastructurii sistemului de învățământ.
- Standarde de reformă a învățământului.

Unitatea categoriilor de standarde

Elaborarea standardelor pentru fiecare componentă curriculară presupune nu doar analiza multidimensională a componentei respective ci și corelarea ei cu standardele celorlalte componente. De exemplu, standardele de *conținuturi recomandate* (care vizează în principal stabilirea parametrilor de actualitate, volum, accesibilitate, coerență, echilibru între obiectele din planul de învățământ, integrarea cunoștințelor pe axele orizontală și verticală etc.) sunt determinate în primul rând de standardele de obiectivele referențiale ale proceselor de învățământ pe diferite etape ontogenetice și sunt, la rândul lor, fundamentale pentru elaborarea standardelor de performanță școlară. Totodată, în condițiile introducerii unor programe-cadru, existenței manualelor alternative precum și a multiplicării

resurselor curriculare adiţionale, standardele de performanţă, precizate pentru început pentru sfârşitul de ciclu (cls. IV, VIII, XII) reprezintă indicatori importanţi pentru formularea standardelor de conţinut, cel puţin pentru unele dimensiuni ale acestora (ex. extensiune, profunzime etc.).

Pe un alt plan, standardele de performanţă se află într-un proces de interdeterminare cu standardele din celelalte componente. *Proiectarea lor nu determină automat şi realizare lor.* Procesul de realizare a standardelor de performanţă este condiţionat de calitatea pregătirii cadrelor didactice, de calitatea managementului şcolar, de facilităţile pe care le oferă infrastructura concretă a câmpului educaţional de referinţă etc.

Concluzionăm cu observaţia că procesul de elaborare a standardelor de performanţă şcolară (precum şi al celorlalte categorii de standarde) presupune activitatea intercorelată şi chiar de echipă, a specialiştilor şi responsabililor cu elaborarea standardelor din fiecare componentă a proiectului de reformă a învăţământului.

B. Standarde de performanţă şcolară

Standardele de performanţă şcolară indică în ce măsură sunt realizate obiectivele procesului instructiv-educativ de către elevi. Rezultatele şcolare sunt raportate prin diferite strategii de evaluare la obiectivele educaţionale, proiectate pe baza sistemului de valori ce fundamentează concepţia curriculară generală.

După criteriul nivelului de performanţei şcolare sunt definite standardele:

- minimale;
- medii;
- maximale.

Standardele minimale indică nivelul de promovabilitate pentru abordarea unei secvenţe de învăţare.

Menționăm că standardele maximale nu trebuie interpretate în sensul de praguri de reuşită şcolară deasupra cărora nu pot fi concepute alte realizări. Aceste standarde indică nivelul la care se acordă calificativele maxime într-un cadru referențial anume.

Elaborarea acestor nivele de standarde trebuie să se fundamenteze pe caracteristicile psihocomportamentale ale fiecărei etape ontogenetice şi pe analiza parametrilor de dificultate a experiențelor de învățare şi a sarcinilor propuse elevilor.

În general, standardele de performanță sunt exprimate sub forma unor obiective educaționale operaționale, însoțite de parametrii cantitativi şi calitativi ai nivelelor minimale, medii şi maximale de realizare a lor:

"să recunoască un număr de ... dintre ..."

"să rezolve un procent de ... din întregul sarcinii de rezolvat"

"să identifice un număr de ... variante de soluționare din numărul total de variante posibile", etc.

sau:

"să citească ..."

"să povestească ... după un plan dat"

"să povestească ... după un plan creat" etc.

Definirea performanțelor standard

Performanțele elevilor pot fi definite în funcție de mai multe criterii. În practica educațională s-au delimitat două modalități generale de definire a performanțelor standard.

a) în *termeni de comparație*, prin raportarea performanțelor unui elev, a unui grup de elevi (clasă) sau a unui segment şcolar mai larg (ex. populația şcolară a claselor a VII-a de la o şcoală, din toate şcolile unui oraş, etc.; populația şcolară a unui ciclu de învățământ dintr-o şcoală etc.) cu alt elev sau cu alt segment al populației şcolare. Astfel, performanța şcolară a unui elev poate fi analizată comparativ cu performanțele altor elevi din acelaşi

6503254

grup sau din grupuri diferite (din clase paralele, din alte perioade de instruire);

b) în *termeni psihocomportamentali* (standarde performanţiale cognitive, afective, psihomotrice, standarde de cunoştinţe, de aptitudini şi de atitudini).

Interdependenţa modalităţilor de definire a performanţelor standard

Cele două modalităţi de definire a performanţelor standard sunt relevante doar în interdependenţă, ele presupunându-se reciproc încă din faza de elaborare. În timp ce prima modalitate dwe definire are un caracter preponderent selectiv şi de ierarhizare, cea de-a doua modalitate oferă posibilitatea de a se contura un status individual pentru fiecare elev. De aici rezultă necesitatea elaborării pentru fiecare standard de performanţă a două definiţii complementare. Acest proces devine obligatoriu în contextul elaborării unui sistem naţional, standardizat de evaluare a performanţelor şcolare. Astfel, notele sau calificativele obţinute de elevi la probele şcolare standardizate la nivel naţional se pot converti în nivele de performanţă eşalonate ierarhic.

Banca de date obţinută în urma aplicării unor probe de cunoştinţe şi aptitudini poate fi valorificată pentru delimitarea pe scara naţională a segmentelor populaţionale cu performanţe comparabile, şi ulterior, pentru operarea unor noi interevaluări ale elevilor din cadrul aceluiaşi segment, în vederea conceperii unor strategii naţionale pertinente de tratare diferenţiată şi individualizată a elevilor.

Interdependenţa dintre standardele de performanţă şcolară şi strategia de evaluare a performanţei şcolare

Formularea standardelor de performanţă trebuie să se coreleze cu exigenţele pedagogice ale restructurării strategiilor de evaluare didactică. Dintre direcţiile de reconstrucţie a concepţiilor docimologice, recomandate în literatura contemporană de specialitate menţionăm:

- accentuarea rolului formativ al tuturor formelor de evaluare;

- contextualizarea evaluării rezultatelor şcolare (evaluarea în situaţii diverse, asemănătoare cu cele din lumea reală);
- diversificare tehnicilor şi instrumentelor de evaluare;
- integrarea proceselor didactice de predare şi de evaluare;
- introducerea evaluării alternative, cu relevanţă atât pentru diagnoza cât şi pentru prognoza performanţelor.

Standardele naţionale

După criteriul ariei populaţionale de incidenţă sunt definite standardele naţionale şi locale.

Standardele curriculare (în general, nu doar cele de performanţă şcolară) pot fi proiectate la scară naţională sau locală, pentru o clasă, şcoală, localitate sau zonă anume.

De asemenea, standardele pot fi elaborate la nivel naţional şi/sau local, pentru un anumit segment şcolar delimitat pe criterii extra-geografice (ex.: pe criterii psihocomportamentale: pentru un grup de elevi performanţi într-un anumit domeniu, pentru un grup de elevi cu subrealizare şcolară, pentru un grup de levi aflaţi într-o situaţie socio-familială specială etc.).

Una dintre problemele curriculare cele mai importante în actuala reformă a învăţământului este elaborarea standardelor naţionale de evaluare a performanţelor şcolare, pentru fiecare ciclu şi profil de învăţământ.

Standardele naţionale sunt elaborate, în general, de comisii de experţi în problematica curriculum-ului împreună cu reprezentanţi ai cadrelor didactice, specializate în diferite arii curriculare. În mod ideal, eşantionul de cadre didactice antrenate ar trebui să fie reprezentativ pentru corpul didactic din întreaga ţară.

Fundamentele elaborării standardelor curriculare

- Filosofia educaţiei prin raportare la idealul educaţional;
- Cadrul referenţial strategic şi tactic, al politicii naţionale a educaţiei;

- Rezultatele recente ale cercetării ştiinţelor educaţiei, în special din domeniile teoriei şi dezvoltării curriculum-ului, psihopedagogiei şcolare, psihologiei vârstelor;
- Normele de igienă a activităţii intelectuale şi de dezvoltare psihosomatică pe diferite etape ontogenetice;
- Analiza realistă a raportului dintre cerinţele psihopedagogice şi posibilităţile contextului şcolar de referinţă;
- Concepţia globală şi coerentă asupra proiectării obiectivelor educaţionale, a metodologiei de predare şi de evaluare, a relaţiei didactice (profesor-elev);
- Cunoaşterea şi analiza standardelor curriculare din alte sisteme naţionale de învăţământ;
- Prognoza evoluţiilor din celelalte paliere societale, cu impact semnificativ asupra câmpului educaţional (ca relaţie între cererea societală şi oferta educaţională).

Standardele naţionale au un accentuat caracter normativ, reprezentând etaloane pe baza cărora se pot face analize comparative între curricula recomandate, scrise, predate, testate şi însuşite din diferite şcoli, din mediile urbane şi rurale ale unei ţări.

Elaborarea standardelor naţionale conferă reformei învăţământului un caracter unitar şi global. Existenţa unor standarde naţionale, pentru fiecare disciplină sau activitate educaţională conferă mai multă obiectivitate judecăţilor de valoare asupra componentelor curriculare analizate.

Funcţiile prioritare ale standardelor curriculare

- Oferirea unor repere concise, clare şi unitare de apreciere a calităţii fiecărui tip de curriculum (scris, recomandat, predat, însuşit, testat);
- Formularea concisă a nivelului minimal la care trebuie să se situeze capacităţile elevilor în conformitate cu finalităţile educaţionale;

- Efectuarea unor comparații cu înalt grad de validitate între performanțele școlare ale elevilor de pe întreg teritoriul țării;
- Analiza comparativă a rezultatelor procesului de învățământ desfășurat la diferite nivele (clasă, școală sau pe ansamblul sistemului de învățământ);
- Conferirea unui caracter omogen reformei continue a învățământului;
- Democratizarea sistemului de învățământ prin facilitarea transparenței actului de evaluare didactică la scară națională;
- Limitarea erorilor de apreciere a performanțelor școlare, prin oferirea unor repere referențiale la scară națională.

Precizări

Precizăm că aplicarea standardelor naționale în proiectarea, implementarea și evaluarea curriculum-ului precum și în evaluarea activității cadrelor didactice nu reprezintă procese care să conducă, prin ele însele, la centralizarea sistemului de învățământ. Aplicarea standardelor naționale elaborate de specialiști, pe criterii pedagogice nu determină în mod nemediat, gradul de centralizare sau de descentralizare în planul politicilor educaționale.

De asemenea, trebuie precizat că utilizarea standardelor naționale nu conduce la uniformizarea performanțelor școlare. Standardele rămân doar repere pentru evaluare și nu parametrii imuabili la care trebuiesc aduși, fără diferențiere toți elevii. Dimpotrivă, standardele naționale trebuie astfel interpretate încât să confere evaluării un accentuat grad de flexibilitate și contextualizare. De exemplu, ele pot fi transferate pentru realizarea analizelor multidimensionale ale proceselor de învățământ, fie la nivelul microgrupurilor școlare, fie la cel al macrosistemului de învățământ.

Referințe bibliografice

Biblioteca Centrală de Pedagogie, 1983, *Învățarea deplină. Informare tematică*, nr.7, BCP, București.

Bîrzea, C., 1982, *La pedagogie du succes*, PUF, Paris.

Bloom, B., 1983 [1976], *Individual differences in learners and in learning.* In *Informare tematică*. Biblioteca Centrală Pedagogică, București.

Bloom, B., 1983 [1979], *New views of the learners: Implication for instruction and curriculum.* In *Informare tematică.* Biblioteca Centrală Pedagogică, București.

Bruggen, J.C. van, 1993, *Institutions of curriculum development and educational research.* In J.C. van Bruggen (ed.), *Case Studies: Strategies for and organization of curriculum development in some European countries.*, Enschede, CIDREE.

Burloiu, P., Păun, E., 1982, *Planificarea și evaluarea dezvoltării învățământului.* In D.Tudoran (coord.), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, E.D.P., București.

Carroll, J.,B., 1963, A model of school learning. In *Teachers College Record*, New York, vol.64, pp.723-733. Sau in Johnson, P.(coord.), 1971, *Learning: Theory and Practice.* New York, Thomas Y Crowell, pp.326-339.

Cristea, S., 1997, *Pedagogie*, vol. 2. Editura Hardiscom, Pitești.

Crișan, A., 1993, "Dezvoltarea curriculară: strategie și metodă". In Revista de pedagogie, 3-4, 1994, București.

Gagne, G.M., Briggs, L., Y., 1977, Principii de design al instruirii. EDP, Bucure;ti.

D'Hainaut, L., 1981, *Liniile de forță ale elaborării unui curriculum.* In D'Hainaut, L. (coord.), *Programe de învățământ și educație permanentă.* E.D.P., București.

De Landsheere, G., 1975, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele.* EDP, București.

Husen,T., Postlethwaite, N.T.(Eds.-in chief), Ediția II, 1994, *The International Encyclopediia of Education*, vol.2,5,8, Pergamon Press.

Ionescu, M., Radu, I., 1995, *Didactica modernă.* Editura Dacia, Cluj.

Klein, M.F., 1985, *Curriculum design.* In Husen,T., Postlethwaite, N.T. (Eds.-in chief), Ediția I, 1985, *The International Encyclopediia of Education*, Pergamon Press.

Oprescu, N., Blideanu, E., 1988, *Conținutul procesului de învățământ.* In In I.Cerghit, L.Vlăsceanu (coord.), *Curs de pedagogie.* Editat de Universitatea din București, București.

Potolea D., 1988, *Teoria și metodologia obiectivelo educaționale.* in In I.Cerghit, L.Vlăsceanu (coord.), *Curs de pedagogie.* Editat de Universitatea din București, București.

Radu. I., 1995, Controverse: "Pedagogia curbei lui Gauss"-"Pedagogia curbei în J", In Ionescu, M., Radu, I., (coord.), *Didactica modernă.* Editura Dacia, Cluj, pp.282-286.

Rosenthal, R.A., Jacobson, L., 1968, *Pygmalion in the classroom: teacher's expectations and pupils' intellectual development.* New York, Holt, Rinehart & Winston.

Seguin, R., 1991, Elaboration et mise en oeuvre des programmes scolaires. Guide methodologique. Unesco, Paris.

Văideanu, G., 1986, Pedagogie. Ghid pentru profesori. Editat de Universitatea "Al.I.Cuza" Iași, Iași.

Vlăsceanu, L., 1988, *Proiectarea pedagogică.* In I.Cerghit, L.Vlăsceanu (coord.), *Curs de pedagogie.* Editat de Universitatea din București, București.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

VII

Reforma curriculară

1. Conceptualizări contemporane
1.1. Raportul dintre reforma conținuturilor învățământului și reforma curriculară în ansamblu
1.2. Principiile reformei curriculum-ului
1.3. Repere pentru o analiză a reformei curriculare
2. Factorii determinanți ai reformei curriculum-ului
3. Curriculum între inerție și schimbare
4. Structurile necesare reformei curriculum-ului
5. Modele teoretice ale reformei curriculare
5.1. Modelul Cercetare-Dezbatere-Difuzare
5.2. Modelul interacțional
6. Studiu de caz: Specificul reformei actuale a învățământului general și liceal în România
6.1. Structura componentei Curriculum din cadrul reformei învățământului
6.2. Dimensiunile de noutate ale Curriculum-ului Național
6.3. Principiile de constituire a noului Curriculum Național
6.4. Finalitățile nivelurilor de învățământ și obiectivele ciclurilor curriculare
Referințe bibliografice

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

1.Conceptualizări contemporane

Reforma curriculum-ului reprezintă acum o tematică distinctă în ştiinţele educaţiei. Relaţiile existente dintotdeauna între curriculum şi celelalte paliere ale socialului au determinat extinderea reflecţiei asupra reformei curriculare din sfera specializată a pedagogiei, către alte domenii de analiză şi dezbatere, cum ar fi cele ale politologiei, sociologiei şi marketing-ului educaţional. Dacă anterior anilor '50 interrelaţia reformă curriculară - reformă societală figura doar implicit în majoritatea discursurilor despre schimbare în societate, în a doua jumătate a secolului XX, odată cu modificările survenite în metodologia reformei educaţiei din ţările cu sisteme educaţionale avansate, această interrelaţie începe să fie formulată explicit.

Din perspectiva pedagogiei sociale există două distincţii majore între reformele curriculare iniţiate în prima şi respectiv ultima parte a secolului:

- Actualele inovaţii în domeniul conţinuturilor educaţionale şi a organizării procesului lor de asimilare nu mai sunt interpretate ca reacţii de adaptare a sistemului educaţional la schimbările din celelalte sisteme sociale, ci mai mult, ca un complex de intervenţii optimizatoare pe termen lung, asupra dinamicii societăţii pe ansamblu.
- Desfăşurarea reformelor curriculare este însoţită acum, spre deosebire de perioada anterioară, de elaborarea unei teorii a curriculum-ului şi a reformei curriculare care au două funcţii importante: fac posibilă organizarea datelor empirice culese din practica şcolară, astfel încât acestea să releve semnificaţiile generale; ghidează intervenţia instructiv-educativă.

Noua orientare metodologică din analiza reformei educaţiei în ansamblu şi a curriculum-ului în special, axată pe abordări sistemice şi globale, a impus atenţiei legătura dintre reuşita reformei învăţă-

mântului şi proiectele de dezvoltare ale societăţii pe ansamblu. Reforma curriculum-ului începea astfel să fie teoretizată ca o reacţie de politică educaţională convergentă cu reacţia politicilor celorlalte subsisteme sociale. În această relaţie, societatea oferă un sistem de condiţii sau premise în care reforma curriculară trebuie să se desfăşoare şi un sistem de standarde pe care curriculum-ul trebuie să le atingă. Ambele aspecte sunt fundamentale pentru înţelegerea reformei curriculare.

1.1. Raportul dintre reforma conţinuturilor învăţământului şi reforma curriculară în ansamblu

În majoritatea studiilor pedagogice abordarea inovării curriculum-ului este redusă la inovarea conţinuturilor învăţământului. Dacă până la jumătatea secolului această asimilare a curriculum-ului cu ceea ce desemnăm în mod tradiţional prin conţinuturi (planuri de învăţământ, problematica disciplinelor, manuale) era justificată prin faptul că termenul de curriculum avea o sferă semantică mai restrânsă, acum când cei mai mulţi specialişti agreează sensul larg al termenului, cel prin care se pune accentul pe relaţia dintre conţinuturi şi instituirea lor teleologică şi praxiologică, în câmpuri educaţionale formale nonformale şi informale, o asemenea circumscriere ni se pare restrictivă.

Întâlnim însă şi situaţii în care, deşi autorii se folosesc sensul larg al termenului de curriculum, totuşi, pentru scopuri bine delimitate, ei se axează în continuare, pe problematica conţinuturilor.

Chiar dacă în discursul acestor autori sau în documente oficiale ale reformelor curriculare se fac referiri doar la planuri-cadru, la programe şi la manuale aceasta nu reflectă incoerenţele generate de contradicţia dintre definiţia termenului de curriculum (în sens larg) şi interpretarea reformei curriculum-ului (în sens restrâns, ca reformă a conţinuturilor). În discursul şi în documentele respective se face referire doar la una dintre dimensiunile reformei curriculare

(ce-i drept, cu valoare de determinare asupra celorlalte componente). Acest fapt nu semnifică eludarea celorlalte componente, ci doar focalizarea, în contextul respectiv, pe obiectivarea conținuturilor învățământului în documente oficiale.

1.2.Principiile reformei curriculum-ului

• *Integrarea reformei curriculare în reformele globale ale societății.* De altfel, reforma curriculară s-a dovedit a fi, de-a lungul timpului, o consecință a proiectelor de reformă globală a societății. Prin valențele sale formative de lungă durată, curriculum-ului a fost perceput, încă de la începutul istorie sale ca un instrument important în determinarea schimbării sau dimpotrivă, a stabilității unei anumite ordini sociale. Reforma în curriculum semnifică o orientare reformistă esențială în educație, iar prin efectele indirecte, pe termen mediu şi lung, ea însăşi determină schimbări în toate subsistemele sociale.

• *Reforma trebuie să reflecte obiectivele globale de dezvoltare a societății.* Aceasta implică o bună circulație a informației legate de proiectul de reformă şi de implemetarea acesteea, consultări permanente între cadrele didactice, receptivitate din partea autorităților şcolare la diferite nivele. În unele țări se înființează agenții profesionale pentru campanii sistematice de dezbatere în masă a problematicilor reformei şi pentru diseminarea ideilor şi strategiei reformei, limitându-se foarte mult confuziile, erorile de interpretare, neinformarea la timp asupra unor aspecte ale schimbării curriculare. Aceste campanii de dezbateri, conduse cu profesionalism reprezintă nu doar o maodalitate de sensibilizare, conştientizare şi informare/ explicare, ci şi un veritabil training de pre-inițiere a cadrelor didactice în înfăptuirea reformei.

• *Structurile necesare unei reforme curriculare depăşesc cadrul sistemului de educație.* Ele presupun schimbări şi la nivelul structurilor celorlalte subsisteme ale societății.

• *Reforma curriculară nu devine realitate socială şi pedagogică decât dacă reuşeşte să transforme, cu timpul, practica educaţională* (relaţiile didactice, relaţia şcolii cu familia şi comunitatea, climatul educaţional al şcolii, mentalităţile, etc.).

• *Reforma curriculară trebuie concepută ca reprezintând o activitate continuă şi perfectibilă.* O astfel de interpretare a reformei, ca inovare prmanentă, nu conduce la instabilitate tensionată, ci dimpotrivă, este modalitatea cea mai eficientă de a evita schimbările bruşte, discontinuităţile violente, incoerenţele inevitabile în perioade de reformă precipitată. Sunt totuşi, situaţii speciale, ca cea din România de după 1990, când reforma curriculară a fost concepută şi s-a desfăşurat pe fondul unei tranziţii generale, nu doar educaţionale, către un nou model societal. Aceasta a implicat reorientări de esenţă, radicale în filosofia şi politica educaţiei, diferite faţă de schimbările implicate în reformele curriculare în curs de desfăşurare în majoritatea ţărilor europene occidentale. Cu asumarea riscurilor de disfuncţionalitate parţială, reforma curriculară a adoptat, în special după 1997, un ritm extrem de alert, antrenând cu sine întreaga reformă educaţională, în toate componentele ei. Efectele nedorite ale vitezei reformei curriculare pot fi însă corectate în timp, cu condiţia ca dezvoltarea curriculum-ului, prin inovare, să se înscrie într-o politică de reformă coerentă şi permanentă.

• *Reforma curriculară trebuie să fie concepută şi aplicată în interdependenţă cu realizarea educaţiei permanente.*

Notă: *Delimitarea conceptuală a principiilor reformei curriculare a fost făcută după o sistematizare, elaborată de G.Văideanu, 1981, pp.46-47.*

1.3. Repere pentru o analiză a reformei curriculum-ului

1.Premisele reformei. Acumulările trecutului. Prezentul, între posibilități, expectanțe și priorități.

2.Orientările reformei. Filosofia schimbării curriculare. Criteriile și standardele de performanță.

3.Reforma funcțiilor instituțiilor de învățământ preuniversitar și universitar. Reformarea actorilor acestor instituții. Resursele umane.

4. De la centralizare la descentralizare prin autonomie. Autonomia structurilor organizaționale, autonomia funcționalității, autonomia administrativă.

5. Finanțarea și costurile reformei curriculum-ului. Infrastructura logistică.

6. Strategia parteneriatului în reformarea curriculum-ului.

2. Factorii determinanți ai reformei curriculum-ului

Această problemă cunoaşte forte multe abordări în literatura de specialitate, în cursurile universitare aferente tematicii, predate în diferite universități din lume, precum și în planul demonstrativ-acțional al politicilor curriculare din diverse sisteme de învățământ. În ciuda diversității mari a abordărilor, nu se semnalează divergențe majore, în sensul contestării rolului determinant al unor factori, ci mai curând, nuanțări și accente diferite raportate la aceiași factori sau invocarea unor factori noi, cărora autorul respectiv le acordă o semnificație importantă, în contextul factorilor general acceptați.

Una dintre cele mai vehiculate taxonomii a factorilor reformei curriculare, D'Hainaut și Lawton, 1981 [1979] a fost realizată pe criteriul influenței în decizie. Pe baza acestui criteriu, factorii pot fi grupați în două categorii generale:

1. factori generali, rezultaţi din finalităţile şi scopurile generale ale educaţiei interpretate şi reformulate în contextul evoluţiilor majore din societate şi cultură;
2. factori particulari şi conjuncturali ce reliefează priorităţile unui anumit context educaţional la un moment dat.

Indiferent de gradul lor de generalitate, factorii schimbării curriculare pot fi identificaţi, conceptualizaţi şi analizaţi pe următoarele dimensiuni de manifestare, delimitate de autorii sus menţionaţi:

- *Evoluţia societăţii şi a valorilor* care se caracterizează prin tendinţa de trecere "de la elitism la egalitarism", "de la recomandare la eficacitate", "de la o educaţie statică la una dinamică" pp.35--37.
- *Evoluţia economică şi exigenţele muncii* (marcate în special de trecerea la societăţile *industrială*, *de consum* şi am putea adăuga ca realitate relativ recentă dar foarte expansivă, *societatea informatizată).*
- *Evoluţia politică.* Influenţa schimbării politice asupra schimbării educaţionale este evidentă şi rapidă. În special în sistemele educaţionale cu grad mare de centralizare a puterii, această determinare este directă şi imediată. Amploarea schimbării în educaţie, precum şi domeniile ei de manifestare sunt dependente de amploarea schimbării în acţiunea guvernamentală.
- *Evoluţia cunoştinţelor şi a culturii.* Această dimensiune poate fi analizată atât în termeni de volum cât şi de reconstrucţie valorică (dinamica priorităţilor, dinamica pertinenţei şi relevanţei conţinuturilor, etc.) şi de metodologie a transpunerii didactice.
- *Evoluţia ştiinţelor educaţiei.* Cercetarea fundamentală şi aplicativă în domeniile diverse ale ştiinţelor educaţiei conduce la concluzii ce trebuie integrate în politica şi dezvoltarea curriculum--ului. Necesitatea pedagogică a reformei curriculare se fundamentează pe rezultatele cercetării.

Profesorul Larry Cuban, 1993, de la universitatea Stanford (SUA) abordează cu originaliate problematica raportului dintre stabilitatea şi schimbarea curriculum-ului. Una dintre întrebările pe care autorul îşi construieşte discursul este ***"Ce factori contribuie la schimbarea şi la stabilitatea curriculum-ului, în state, şcoli şi clase?"***

Sintetizând factorii schimbării identificaţi de autor la toate nivelele de decizie a reformei, am obţinut următoarea clasificare:

- *Factori externi, coercitivi*: sociali, economici, politici, demografici.
- *Factori de proveniență mixtă, externă şi internă*: diferenţele valorice dintre sistemele şcolare, apreciate pe baza obiectivelor, activităţii şi distribuirii puterii de decizie asupra schimbării.
- *Factori interni sau voluntari*: iniţiativele proiectete sau luate de persoane cu putere de decizie, la diferite nivele, şi de educatori practicieni în condiţii noncoercitive.

Aceşti factori sunt analizaţi cu referire la două tipuri de curriculum: oficial sau formal şi predat. De exemplu, sunt descrise şi explicate schimbările provocate în cele două tipuri ce curriculum, în SUA, de următorii factori externi: *mişcarea progresivă* (coincide cu dezvoltarea societăţii americane de după Războiul Civil, larg analizată în literatură - Cremin, 1961, 1988; Katz, 1971; Krug, 1964; Peterson, 1985; Reese, 1986; Tyack, 1974), *războiul rece şi apărarea naţională* (sintagma folosită de autor se referă la complexul cauzal ce a determinat, între 1951 şi până la mijlocul anilor '80, schimbările majore în învăţământl federal), *deciziile legislative şi regulamentele oficiale.*

Din categoria factorilor micşti, autorul analizează acţiunea grupurilor de influenţă (editori, fundaţii, asociaţii profesionale şi chiar indivizi singulari, cu mare autoritate, ca John Dewey, Edward Thondike, Ralph Tyler).

Influenţa factorilor interni, uneori depăşind hotarele şcolii şi ai statului federal, poate fi analizată, spune autorul, focalizându-se acele iniţiative care au dus la schimbarea curriculum-ului fie că ele au foet luate de elevi sau studenţi, de cadre didactice, directori de şcoală, specialişti în curriculum, inspectori şcolari la diferite nivele. În studiul său, Cuban se referă la trei grupuri generice de iniţiatori ai schimbării: elevii, profesorii şi părinţii.

După opinia noastră, această modalitate de abordare a factorilor schimbării curriculare într-un anumit sistem educaţional are valenţe în construirea unei paradigme de analiză, general valabile. Astfel pe baza unei asemenea paradigme s-ar putea avansa o analiză sistematică a schimbărilor intervenite în curriculum-ul sistemul de învăţământ românesc de-a lungul istoriei sale.

3. Curriculum între inerţie şi schimbare

Reforma curriculum-ului presupune inovarea unitară a obiectivelor, conţinuturilor şi metodologiilor educaţionale. Dacă obiectivele reformei curriculare stau de multe ori sub incidenţa politicii educaţionale promovate de un anumit sistem de învăţământ, inovarea conţinuturilor şi a metodologiilor, din momentul iniţiativei şi până în cel al realizării în practică reprezintă tematici ale analizei ştiinţei educaţiei.

Într-un studiu rezultat din desfăşurarea unei serii de activităţi operaţionale organizate de UNESCO între 1968 şi 1976, redactat sub coordonarea lui L.D'Hainaut şi D.Lawton (1991) se afirmă că "în secolul al XIX-lea şi în cea mai mare parte a secolului XX curriculum-ul a fost considerat ca o entitate fixă şi statică. Atitudinea "normală" faţă de curriculum o constituia acordul, fără nici un fel de critică. Era recunoscut că e vorba de cunoştinţe ce trebuiau predate pentru că ele au fost totdeauna predate" (p.28). Conţinuturile învăţământului constituie cel mai conservator capitol din istoria

pedagogiei. Cu toate că au înregistrat totuşi modificări şi inovări lente, timp de aproape 200 de ani, conţinuturile au fost considerate ca entităţi axiomatice. Curriculum tradiţional (dacă ne referim la planuri de învăţământ şi manuale) ocupa un loc bine determinat în sistemul social al recompenselor şi recunoaşterii, pentru că el conferea un statut social superior celor care urmau programul educaţional respectiv. Autorii menţionaţi, invocă câteva cazuri semnificative pentru "obsolescenţa curriculum-ului":

"În Anglia secolului al XIX-lea, Herbert Spencer a pus în discuţie valoarea latinei şi a elinei, întrebând: "Ce cunoştinţe merită mai mult să fie însuşite?" şi a adus argumente puternice pentru a se consacra mai mult timp ştiinţei, dar n-a fost luat în seamă de cei mai mulţi educatori şi de publicul cititor. Curricula tradiţionale sunt apreciate şi considerate intangibile din două puncte de vedere: nu sunt puse în discuţie nici valoarea conţinutului curriculum-ului şi nici eficienţa metodei de învăţământ.

Acest lucru s-a manifestat adeseori foarte clar la naţiunile care au fost colonizate. Astfel, în multe regiuni ale Africii, care făceau altădată parte din imperiul britanic, singurul învăţământ secundar existent a respectat modelul britanic elitist, bazat pe un curriculum tradiţional. Acest tip de curriculum a fost asociat cândva cu succesul social şi, în consecinţă, el era cel pe care părinţii care au reuşit cândva, îl cereau pentru copiii lor. Elevi care trăiau la mii de kilometri depărtare de Anglia şi care posedau propria lor istorie naţională, bogată şi fascinantă, studiau încă un curriculum de istorie elaborat pe textele "Tudor şi Stuart" ale Angliei secolului al XVII-lea."

D'Hainaut, 1981, p.29.

În condiţiile inovării sistemului educaţional în ansamblu, pentru adaptarea lui la dinamica tot mai accentuată a provocărilor societăţii

în schimbare accelerată, conţinuturile învăţământului şi modalităţile de organizare a experienţelor de asimilare a lor sunt supuse şi ele schimbării. Din nefericire, în majoritatea sistemelor de învăţământ nu este elaborată o metodologie specială de concepere a conţinuturilor învăţământului (ca ansamblu de principii, indicatori de pertinenţă, metode şi etape de parcurs, criterii de relevanţă).

Profesorul universitar ieşean G.Văideanu (1988) sintetiza astfel principalele *limite ale metodologiilor tradiţionale*: nu analizează global sursele conţinuturilor; menţin şi accentuează graniţele dintre disciplinele şcolare ignorând importanţa interdisciplinarităţii; dezechilibrarea conţinuturilor prin supradimensionarea unor discipline şi neglijarea altora ceea ce pe ansamblu, reduce coerenţa şi accesibilitatea conţinutului învăţământului; supraîncărcarea programelor şi manualelor şcolare, ceea ce conduce la descurajare şi dezinteres din partea elevilor; necorelarea conţinuturilor educaţiei obligatorii cu obiectivele şi principiile educaţiei permanente.

Reforma curriculum-ului presupune astfel o inovare a metodologiei de elaborare a experienţelor de învăţare. În concepţia aceluiaşi autor, caracteristicile unei metodologii moderne şi eficiente sunt următoarele:

- selecţia şi organizarea conţinuturilor trebuie să fie pertinentă în raport cu evoluţiile din politica şi filosofia educaţiei, cu tradiţiile culturale ale colectivităţii naţionale, cu noutăţile din sfera ştiinţelor, a pedagogiei, cu etosul generaţiilor cărora li se adresează;
- coerenţa metodologică în urmărirea finalităţilor educaţionale declarate şi în respectarea principiilor pedagogice;
- interdisciplinaritatea metodologică în investigarea, selectarea şi organizarea conţinuturilor;
- delimitarea unor etape şi operaţii metodologice în realizarea fiecărui proiect de inovare curriculară.

4. Structurile necesare reformei curriculum-ului

G.Văideanu, şef al *secţiei de structuri şi conţinuturi ale învăţământului Unesco-Paris*, între anii 1973-1980, secţie care se ocupa şi de metodologia reformelor sistemelor educative, propune două modalităţi de clasificare a acestor structuri şi oferă o analiză detaliată a acestora (1981, pp.45-61).

Prima modalitate de clasificare porneşte de la natura componentelor reformei:

- Structuri de concepţie la nivelul politic şi la cel al cercetării.
- Structuri de decizie la nivel politic şi administrativ.
- Structuri de acţiune la nivelul administrativ sau operaţional.

Cea de-a doua clasificare este realizată prin îmbinarea originală a două criterii:

a. ***nivelul de funcţionare al structurii***

- internaţional,
- naţional,
- sistem educaţional,
- instituţional

b. ***factorii sau agenţii care sunt implicaţi în reforma curriculum-ului:***

- factori direcţi şi cu activitate continuă în reforma (autorităţi şcolare, cercetători, cadre didactice, elevi),
- factori indirecţi, antrenaţi periodic (autorităţi din alte sectoare ale societăţii şi reprezentaţi ai beneficiarilor activităţii prestate de aceste sectoare; comunităţile locale; universităţile; asociaţiile ştiinţifice, culturale, sportive, etc.; media; familia; organizaţiile de tineret, etc.

Analizând importanţa şi rolul specific jucat de fiecare categorie da factori în cadrul reformei curriculare, autorul delimitează "struc-

turile ce urmează a fi create la nivelul sistemului de educaţie" (structuri permanente) şi "structurile ce urmează a fi create la nivelul societăţii, potrivit resurselor şi fazelor parcurse în mod obişnuit de o reformă şcolară". Primele au ca principale funcţii asigurarea comunicării sistematice dintre organismele centrale şi cele regionale, locale şi instituţionale pe de o parte, şi viaţa comunităţii locale, naţionale şi internaţionale, pe de altă parte. Cele din urmă trebuie să asigure coerenţa şi calitatea acţiunilor de concepere, implementare, evaluare şi generalizare a reformei.

Structurile permanente ale reformei curriculare

- Structuri de comunicare între şcoală şi societatea civilă (asociaţii şi comitete de părinţi, asociaţii de tineret, asociaţii profesioniste, culturale, etc.).
- Structuri de pregătire şi aplicare a reformei. Pe lângă comisii de specialişti pe arii curriculare, fundaţii şi/sau asociaţii de susţinere financiară a programelor de reformă, etc. înfiinţate special pentru un anumit program de reformă, sunt necesare instituţii ale reformei sau inovării curriculare, cu activitate permanentă: centre de cercetare, structuri de specializare postuniversitară, structuri de pregătire continuă a personalului didactic, edituri didactice sau colecţii editoriale speciale, unităţi profilate pe producţia materialelor didactice, etc.

Structurile create la nivelul comunităţii

- **Structuri internaţionale**

Visul lui Comenius de a crea un "Consiliu al luminii" sau un "Tribunal al păcii", ca structură internaţională care să reunească valori multinaţionale şi să construiască educaţia la scară planetară avea să se înfăptuiască de-abia în secolul XX. Prima instituţie internaţională dedicată prin înfiinţare finalităţilor educaţionale este *Biroul Internaţional de Educaţie (BIE),* fondat la Geneva, în 1925 şi transformat, patru ani mai târziu, în prima instituţie interguvernamentală în

domeniul educației. Această structură este în prezent integrată în *UNESCO* și are ca scopuri principale documentarea în domeniul teoriilor și practicilor educaționale din țările membre, precum și promovarea inovațiilor în același domeniu. Ulterior celui de-al doilea război mondial, odată cu internaționalizarea tuturor domeniilor de activitate și cu intensificarea interdependențelor pe toate dimensiunile existenței umane, educația a început să fie recunoscută oficial ca o sursă importantă a dezvoltării. Investițiile în schimbarea educațională au crescut nu numai în volum ci și prin amplitudinea implicării forurilor de decizie și de consultanță instituite la nivele internaționale. *UNESCO, Consiliul Europei, UNICEF, Banca Mondială, Uniunea europeană, OECD* și alte instituții au lansat programe de o anvergură nemaiîntâlnită până atunci, diseminând resurse umane și materiale în direcția comunicării educaționale macrostructurale.

Curriculum-ul a focalizat permanent atenția acestor instituții, fie în cadrul analizelor comparative de evaluare și diagnoză educațională aplicate sistemelor naționale de învățământ, fie cu scopul identificării și catalizării tendințelor de inovare. Au apărut numeroase structuri specializate ca de pildă, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), World Council for Curriculum and Instruction (WCCI), Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE), European Center for Higher Education (CEPES)* sau programe cum ar fi unul de dată mai recentă, înființat la inițiativa *UNESCO, CODREE-"Cooperation for Reinforcing the Development of Education in Europe"*.

Activitățile din cadrul megaprogramului *CODREE* sunt centrate pe următoarele priorități:

– Educația pentru toți – satisfacerea necesităților fundamentale pentru învățare (început în 1990).

– Educaţia pentru secolul XXI – reforma conţinuturilor educaţionale şi a metodelor. România a găzduit în 1992, 1-5 iunie, la Bucureşti, un atelier de lucru axat pe problematica strategiilor de reformă curriculară.

– Dezvoltarea capacităţilor pentru reforma şi dezvoltarea educaţiei

– Reforma învăţământului superior - *CEPES* a organizat la Bucureşti, 5-7 mai, 1992, prima conferinţă europeană în domeniul autonomiei universitare, în România după 1990.

• **Structuri naţionale**

La nivel naţional nu există structuri pentru reforma curriculară, identice pentru toate ţările, ci o gamă variată, adaptată condiţiilor particulare ale statelor respective. Se pot regăsi însă, în marea majoritate a ţărilor, comisii naţionale prezidate de şefi de stat sau de prim miniştri, înfiinţate pentru desfăşurarea unor proiecte reformatoare importante, comisii parlamentare sau care lucrează sub controlul parlamentelor pentru elaborarea prevederilor legislative sau chiar pentru elaborarea unei întregi legii a educaţiei, ca în cazul legii promulgate în România, în 1995.

Totodată, pot fi menţionate ca structuri generale şi permanent antrenate în reforma educaţională, institutele sau centrele naţionale de cercetare în domeniul ştiinţelor educaţiei.

În alte cazuri sunt lansate, de Ministerele Educaţiei, programe speciale de concepere, aplicare şi evaluare a reformelor curriculare, prin implicarea unei game foarte largi de instituţii, în sistem de parteneriat. Asemenea programe evoluează pe componente specializate într-o anumită direcţie a reformei educaţionale. Pentru desfăşurarea actualei reforme din România s-au instituit *Consilii Naţionale ale Curriculum-ului*, ce reunesc un număr mare de specialişti în curriculum şi cadre didactice cu activitate directă la catedră.

5. Modele teoretice ale reformei curriculare

Reformele contemporane ale curriculum-ului tind să accentueze legătura dintre educație și problematica societății. Reforma curriculară contemporană vizează nu numai aspectele abstracte ale interfeței cultură-educație, ci și probleme pragmatice ca transferarea standardelor sociale în obiective educaționale, în conținuturi specifice, etc. După anii '50 s-au conturat două modele fundamentale ale reformei curriculum-ului, modele ce pot fi preluate ca axe de orientare pentru proiectele în curs de inovare curriculară.

5.1. Modelul Cercetare-Dezvoltare-Difuzare (CDD).

Acest model a stat la baza elaborării a peste 100 de proiecte curriculare inovative în SUA precum și a unor proiecte de referință din Germania (conform cu Raportul Unesco, 1975). Caracteristica esențială a acestui model o reprezintă existența unei baze teoretice pentru divizarea reformei pe trei faze de lucru.

- Faza de cercetare este consacrată aproape în totalitate stabilirii și formulării obiectivelor reformei.
- Faza de dezvoltare este alocată elaborării materialelor curriculare (manuale, ghiduri, etc.).
- Faza difuzării proiectului vizează utilizarea și implementarea în clasă a noului curriculum.

O altă caracteristică a modelului rezidă din împărțirea responsabilității deciziei în cadrul fiecărei faze, între mai multe autorități.

- Stabilirea și formularea obiectivelor revine în primul rând specialiștilor. Profesorii practicieni sunt consultați doar ocazional.
- Implementarea proiectului antrenează în principal profesorii practicieni.
- Difuzarea noilor materiale este principala sarcină a companiilor publicitare de profil. Totuși, se menține un intens circuit comunicațional între beneficiari și producători.

Principala limită a modelului se manifestă în faza de implementare şi are ca explicaţie majoră încrederea exagerată în faptul că un proiect foarte bine elaborat este automat şi un proiect de succes în practica educaţională. Se ignoră astfel multiplele variabile care intervin în activitatea concretă din clasă şi care nu pot fi anticipate în totalitate de proiectul iniţial.

5.2. Modelul democratic sau interacţional

Toate variantele acestui model acceptă ideea că reforma curriculară trebuie să fie determinată şi elaborată de cei care o vor implementa în practică, adică de educatorii din unităţile de învăţământ. Strategia de politică educaţională care se fundamentează pe acest model susţine că şcoala unei societăţi democratice este înainte de toate o şcoală a celor implicaţi direct în ea: profesori, elevi şi părinţi.

Simpla adoptare şi aplicare a prescripţiilor de reformă curriculară reduce independenţa grupurilor de educatori practicieni. Dimpotrivă, participarea masivă a educatorilor la proiectarea reformei curriculare conduce la mărirea capacităţii şi libertăţii de autodeterminare, care este parte constitutivă a procesului didactic. Numai dacă profesorii vor fi motivaţi şi angajaţi ca reformatori direcţi, reforma curriculară va deveni posibilă şi va avea succes în şcoli.

Până în prezent nu există o analiză critică suficient de elaborată asupra modelului democratic. Se impun însă câteva observaţii:

- competenţa pedagogică a profesorilor practicieni de a analiza pertinent relaţia societate-educaţie este discutabilă;
- aportul experţilor este necesar dar se pune problema exercitării lui fără ca atitudinile experţilor să domine aprioric opiniile practicienilor;
- motivaţia profesorilor de a se implica în elaborarea proiectelor de reformă curriculară este insuficientă. De exemplu, în cadrul unei anchete realizate în Germania s-a constat că doar 15-20% dintre profesori au această motivaţie.

6. Studiu de caz: Specificul reformei actuale a învățământului general și liceal în România

Dacă în alte țări, precum în Europa occidentală reformele actuale ale învățământului sunt concepute ca inovări și adaptări în sens optimizator a diferitelor aspecte ale sistemelor și proceselor educaționale, fiind recunoscute sub sintagma de "reformă avansată", în România, reforma începută în 1989 și dezvoltată în ritmuri diferite pe parcursul ultimului deceniu are particularități distinctive.

Reforma învățământului românesc "încheie tranziția de la sistemul educațional autoritarist și centralist la sistemul educațional adecvat unei societăți bazate pe libertăți individuale, economie de piață, competiție a valorilor, stat de drept, puse pe direcția integrării euroatlantice"(A. Marga, 1997).

În documentele Ministerului Educației Naționale (MEN) sunt formulate direcțiile complexe de reformă, rezultate din analizele stării actuale a învățământului românesc și pe expertizele internaționale ale reformelor din Europa Centrală și de Răsărit:

- reducerea încărcării programelor de învățământ și compatibilizarea europeană de curricula;
- convertirea învățământului dintr-un învățământ predominant reproductiv, într-unul, în esență, creativ și reamplasarea cercetării științifice la baza studiilor universitare;
- ameliorarea infrastructurii și generalizarea comunicațiilor electronice;
- crearea unui parteneriat și, în general, a unei noi interacțiuni între școli și universități pe de o parte și mediul înconjurător economic, administrativ și cultural, pe de altă parte;
- management orientat spre competitivitate și performanță, distanțat deopotrivă de centralism și de populism; integrarea în forme noi, ale organizărilor comune, în rețeaua internațională a instituțiilor de învățământ.

Aceste direcţii trebuiesc raportate la cadrul axiologic larg al idealului şi finalităţilor educaţionale formulate prin legea învăţământului în vigoare, adoptată în 1995:

B.C.U. IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

"Titlul I. Dispoziţii generale. Art.3 (2) Idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi creative. Art.4. (1) Învăţământul are ca finalitate formarea personalităţii umane, prin: a) însuşirea cunoştinţelor ştiinţifice, a valorilor culturii naţionale şi universale; b) formarea capacităţilor intelectuale, a disponibilităţilor afective şi a abilităţilor practice prin asimilarea de cunoştinţe umaniste, ştiinţifice, tehnice şi estetice; c) asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare instruirii şi autoinstruirii pe durata întregii vieţi; d) educarea spiritului respectării drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului, al demnităţii şi al toleranţei, al schimbului liber de opinii; e) cultivarea sensibilităţii faţă de problematica umană, faţă de valorile moral-civice, a respectului pentru natură şi mediul înconjurător; f) dezvoltarea armonioasă a individului, prin educaţie fizică, educaţie igienico-sanitară şi practicarea sportului; g) profesionalizarea tinerei generaţii pentru desfăşurarea unor activităţi utile, producătoare de bunuri materiale şi spirituale.

O reformă cu asemenea direcţii şi care se desfăşoară în contextul unei tranziţii printr-un nou regim politic către un nou sistem economic nu poate fi decât globală. Caracteristicile pregnante ale mutaţiei sunt dezvoltarea sistemului politic democratic, generalizarea economiei de piaţă, accesul deschis la informaţie şi la circulaţie pentru segmente populaţionale din ce în ce mai largi, creşterea interdependenţelor dintre state şi culturi, accentuarea specializării la nivel înalt relaţionată cu mobilitatea pieţii muncii, etc. Ca urmare, reforma învăţământului trebuie să vizeze toate aspectele sistemului

de învățământ şi supune unei reconstrucții semnificative întreg procesul de învățământ.

Reforma a fost lansată, pe fondul schimbării politice şi sociale bruşte din 1989, fără o analiză sistematică şi amplă a situației prezente de atunci şi în lipsa unei politici educaționale coerente, aplicate întregului sistem de învățământ, fără definirea pedagogică a principiilor şi obiectivelor. Între anii 1990-1994 s-au conturat progresiv deficiențele reformei şi direcțiile dezirabile de evoluție. Totodată, s-au operat primele intervenții cu caracter reparatoriu asupra curriculum-ului oficial (scris), în ipostazele lui de plan de învățământ, programe şcolare şi manuale. De exemplu s-au introdus discipline noi, ca religia, s-au scos unele subiecte din programele pe discipline, elaborate în spiritul ideologiei comuniste şi s-au introdus alte subiecte, relevante pentru noile realități, s-au elaborat manuale noi, în sistem alternativ. Din anul 1994 s-a aplicat efectiv "proiectul de reformă a învățământului preuniversitar", cofinanțat de Guvernul României şi de Banca Mondială care delimita componentele reformei:

- Curriculum
- Evaluare
- Manuale şcolare
- Pregătirea profesorilor
- Managementul şcolar
- Standardele ocupaționale (din cadrul sistemului de învățământ. Ex.: educatoare, învățător, profesor, consilier şcolar)

6.1. Structura componentei *Curriculum* din cadrul reformei învățământului

Această componentă a fost structurată pe trei subcomponente, după modelul de proiectare a curriculum-ului prezentat în capitolul VI al lucrării de față.

Subcomponenta conceptuală îşi propune (a) să elaboreze o politică curriculară coerentă, pe termen scurt, mediu şi lung care să exprime:

- concepţia despre evoluţiile de perspectivă ale învăţământului general (I-VIII);
- concepţia privind evoluţiile de perspectivă ale liceului (IX-XII);
- concepţia privind corelarea tuturor dimensiunilor de reformă a învăţământului (curriculum, manuale, formarea resurselor umane, reabilitarea materială a şcolilor, etc.

Totodată, componenta conceptuală şi-a propus (b) să elaboreze o concepţie curriculară coerentă, care să stabilească tipul de curriculum, de învăţare, predare şi evaluare pentru care optează societatea civilă românească.

Subcomponenta strategică şi tactică este antrenată în (a) elaborarea unei strategii coerente pe termen lung, de concepere, proiectare, validare, implementare, monitorizare şi revizuire progresivă a curriculum-ului naţional şi în (b) elaborarea unor tactici globale şi sectoriale pe termen mediu şi lung în legătură cu procesele anterior menţionate.

Subcomponenta instituţională şi organizaţională crează (a) structuri instituţionale capabile să asigure activitatea de concepere a curriculum-ului şi după încheierea proiectului iniţial de reformă; (b) un sistem complex de formare continuă a conceptorilor de curriculum; (c) utilarea şi transformarea secţiei de curriculum a *Institutului de Ştiinţele Educaţiei* în *Centru Naţional de Dezvoltare Curriculară*.

Structurile instituţionale implicate în managementul proiectului de reformă sunt ***Consiliul Naţional pentru Curriculum*** (şapte membri reprezentând toate nivelele sistemului de învăţământ), două

comisii de coordonare pe arii curriculare, ***Comisia pentru discipline umaniste, socio-umane şi artistice*** şi ***Comisia pentru discipline ştiinţifice şi matematică, Grupuri de lucru pe discipline şcolare,*** pentru învăţământul general şi respectiv, pentru învăţământul liceal. Aceste grupuri de lucru sunt formate, în general, din cadre didactice de la catedră.

6.2. Dimensiunile de noutate ale Curriculum-ului Naţional

Din perspectiva proiectării pedagogice comparative, a documentelor curriculare reglatoare, înainte şi respectiv, după 1990, schimbarea cea mai semnificativă adusă de cele din urmă, este, după opinia noastră, compatibilizarea cu rezultatele cercetării pedagogice şi cu tendinţele de practică educaţională, înregistrate pe plan internaţional. Consecinţa directă, dar realizabilă doar pe termen lung, este formarea unei noi culturi curriculare, exprimate în praxisul educaţional pe următoarele dimensiuni:

1. "Plasarea învăţării – ca proces – în centrul demersurilor şcolii (important este nu ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învăţat).
2. Orientarea învăţării spre formarea de capacităţi şi atitudini, prin dezvoltarea competenţelor proprii rezolvării de probleme, precum şi prin folosirea strategiilor participative în activitatea didactică.
3. Flexibilizarea ofertei de învăţare venită dinspre şcoală (structurarea unui învăţământ pentru fiecare, deci pentru elevul concret, iar nu a unui învăţământ uniform şi unic pentru toţi, conceput pentru un elev abstract).
4. Adaptarea conţinuturilor învăţării la realitattea cotidiană, precum şi la preocupările, interesele şi aptitudinile elevului.
5. Introducerea unor noi modalităţi de selectare şi de organizare a obiectivelor şi a conţinuturilor, conform principiului "nu mult ci bine"; important este nu doar ce anume, dar cât de bine, când şi de ce s-a învăţat în şcoală.

6. Posibilitatea realizării unor parcursuri şcolare individualizate, motivante pentru elevi, orientate spre inovaţie şi spree împlinire personală.
7. Responsabilizarea tuturor agenţilor educaţionali în vederea proiectării, monitorizării şi evaluării curriculum-ului". MEN. Consiliul Naţional pentru curriculum, 1998, *Noul Curriculum Naţional: şapte dimensiuni ale noutăţii* (p.14)

6.3. Principiile de constituire a noului Curriculum Naţional (după MEN, 1998, Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu)

Noul *Curriculum Naţional* a fost elaborat pe baza unui set de principii şi de criterii menite să asigure coerenţa la nivelul proiectării şi al dezvoltării sale.

Principii

Principiile de elaborare a curriculum-ului vizează componentele de bază ale procesului de învăţământ. Aceste principii sunt enun]uri sintetice care exprimă caracteristicile noului demers curricular în viziunea reformei învăţământului.

A. Principii privind curriculum-ul ca întreg

- Curriculum-ul trebuie să reflecte idealul educaţional al şcolii româneşti aşa cum este acesta definit în *Legea învăţământului.*
- Curriculum-ul trebuie să respecte caracteristicile de vârstă ale elevului, corelate cu principiile de psihologie a învăţării.
- Curriculum-ul trebuie să reflecte dinamica valorilor socio-culturale specifice unei societăţi deschise şi democratice.
- Curriculum-ul trebuie să stimuleze dezvoltarea unei gândiri critice şi creative.
- Curriculum-ul trebuie să-I ajute pe elevi să-şi descopere disponibilităţile şi să le valorifice la maximum în folosul lor şi al societăţii.

B. Principii privind învățarea

- Elevii învață în stiluri diferite și în ritmuri diferite.
- Învățarea presupune investigații continue, effort și autodisciplină.
- Învățarea dezvoltă atitudini, capacitățI și contribuie la însușirea de cunoștințe.
- Învățarea trebuie să pornească de la aspecte relevante pentru dezvoltarea personală a elevului și pentru inserția sa în viața socilă.
- Învățarea se produce prin studiu individual și prin activitățI de grup.

C. Principii privind predarea

- Predarea trebuie să genereze și să susțină motivația elevilor pentru învățarea continuă.
- Profesorii și învățătorii trebuie să creeze oportunitățI de învățare diverse, care să faciliteze atingerea obiectivelor propuse.
- Profesorii și învățătorii trebuie să descopere și să stimuleze aptitudinile și interesele elevilor.
- Predarea nu înseamnă numai transmitere de cunoștințe, ci și de comportamente și de atitudini.
- Predarea trebuie să faciliteze transferul de informații și de competențe de la o disciplină la alta.
- Predarea trebuie să se desfășoare în contexte care leagă activitatea școlară de viața cotidiană.

D. Principii privind evaluarea

- Evaluarea este o dimensiune esențială a procesului curricular și o practică efectivă în clasă.
- Evaluarea trebuie să implice folosirea unei mari varietățI de metode.
- Evaluarea trebuie să fie un proces reglator care informează agenții educaționali despre calitatea activității școlare.
- Evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi la o autoapreciere corectă și la o îmbunătățire continuă a performanțelor.

- Evaluarea se fundamentează pe standarde curriculare de performanţă, orientate spre ceea ce va fi elevul la finalizarea parcursului său şcolar şi la intrarea în viaţa socială.

Criterii

Criteriile asigură trecerea de la nivelul general al principiilor la cel concret al elaborării curriculum-ului şcolar: programe, manuale, ghiduri etc. Criteriile determină coerenţa funcţională şi metodologică a întregului curriculum.

- Centrarea curriculum-ului pe *obiective* care urmăresc formarea de capacităţi, competenţe şi atitudini.
- Statuarea explicită a unei *paradigme didactice* relevante la nivelul fiecărei discipline.
- Asigurarea unui *nivel mediu* de generalitate şi de complexitate a obiectivelor curriculare (obiective cadru şi obiective de referinţă) şi a *standardelor curriculare de performanţă.*
- Propunerea unor variante de *activităţi de învăţare centrate pe elev,* care să asigure atingerea obiectivelor şi a standardelor propuse.
- Selectarea unor *conţinuturi semnificative din perspectivă psiho-pedagogică.*

6.4. Finalităţile nivelurilor de învăţământ şi obiectivele ciclurilor curriculare (după MEN, 1998, Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu)

Finalităţile nivelurilor de învăţământ

Finalităţile învăţământului preuniversitar derivă din idealul educaţional şi sunt formulate în *Legea învăţământului.* Ele se pot concretiza pentru fiecare nivel de învăţământ, după cum urmează:

Învăţământul primar

- Asigurarea educaţiei elementare pentru toţi copiii;
- Formarea personalităţii copilului, respectând nivelul şi ritmul său de dezvoltare;

- Înzestrarea copilului cu acele cunoştinţe, capacităţi şi atitudini care să stimuleze raporatarea efectivă şi creativă la mediul social şi natural şi să permită continuarea educaţiei.

Învăţământul gimnazial

- Asigurarea pentru toţi elevii a unui standard de educaţie comparabil cu cel european;
- Formarea la elevi a capacităţii de a comunica eficient în situaţii reale, folosind limba română, limba maternă, limbile străine şi diverse limbaje de specialitate;
- Formarea şi dezvoltarea capacităţii de adaptare şi de integrare în comunitate;
- Formarea atitudinilor pozitive în relaţionarea cu mediul social: de toleranţă, de responsabilitate, de solidaritate etc.;
- Asigurarea unei orientări şcolare şi profesionale optime, în raport cu aspiraţiile şi aptitudinile elevilor;
- Formarea capacităţilor şi a motivaţiilor necesare învăţării în condiţiile unei societăţi în schimbare.

Obiectivele ciclurilor curriculare

Învăţământul obligatoriu acoperă următoarele cicluri curriculare: ciclul achiziţiilor fundamentale, ciclul de dezvoltare şi ciclul de observare şi orientare.

Ciclul achiziţiilor fundamentale (grupa pregătitoare a grădiniţei – acolo unde există –, urmată de clasele I-a, a II-a) are ca obiective majore acomodarea la cerinţele sistemului şcolar şi alfabetizarea iniţială. Acest ciclu curricular vizează:

- Asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenţionale (scris, citit, calcul aritmetic);
- Stimularea copilului în vederea perceperii, cunoaşterii şi stăpânirii mediului apropiat;
- Stimularea potenţialului creativ al copilului, a intuiţiei şi a imaginaţiei;

- Formarea motivării pentru învăţare, înţeleasă ca o activitate socială.

Ciclul de dezvoltare (clasele a III-a – a VI-a) are ca obiectiv major formarea capacităţilor de bază necesare pentru continuarea studiilor. Ciclul de dezvoltare vizează:

- Dezvoltarea achiziţiilor lingvistice şi încurajarea folosirii limbii române, a limbii materne şi a limbilor străine pentru exprimarea în situaţii variate de comunicare;
- Dezvoltarea unei gândiri structurate şi a competenţei de a aplica în practică rezolvarea de probleme;
- Familiarizarea cu o abordare pluridisciplinară a domeniilor cunoaşterii;
- Constituirea unui set de valori consonante cu o societate democratică şi pluralistă;
- încurajarea talentului, a experienţei şi a expresiei în diferite forme de artă;
- formarea responsabilităţii pentru propria dezvoltare şi sănătate
- formarea unei atitudini responsabile faţă de mediu.

Ciclul de observare şi orientare (clasele a VII-a - a IX-a) are ca obiectiv major orientarea în vederea optimizării opţiunii şcolare şi profesionale ulterioare. El vizează:

- descoperirea de către elev a propriilor afinităţi, aspiraţii şi valori în scopul construirii unei imagini de sine pozitive;
- formarea capacităţii de analiză a setului de competenţe dobândite prin învăţare în scopul orientării spre o anumită carieră profesională;
- dezvoltarea capacităţii de a comunica, inclusiv prin folosirea diferitelor limbaje specializate;
- dezvoltarea gândirii autonome şi a responsabilităţii faţă de integrarea în mediul social.

Referințe bibliografice

Bruner, J.S., 1960, *The Proccess of education.* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Bârzea, C.(ed.), 1993, *Reforma învățământului din România: condiții și perspective.* ISE, București.

Bruggen, J.C. van (ed.), 1993, *Caseses studies: Strategies for and organization of curriculum development in some European countries.* CIDREE.

Cartea Albă a reformei învățământului din România, 1995, M.I., București.

Cremin, l., 1961, *The transformation of the school.* New York: Vintage.

Cremin, L., 1988, *American education: The metropolitan experience, 1876--1980.* New York: Harper&Row.

Crețu, C., 1994, *Curriculum, perspective conceptuale, istorice și vocaționale,* Revista de Pedagogie, 3-4, 1994, București.

Cristea S.,1996, *Metodologia reformei educației,* ed. Hariscom, Pitești.

Crișan, A., 1994, *Curriculum și dezvoltare curriculară,* Revista de Pedagogie, 3-4, 1994, București.

Cuban, L., 1993, *Curriculum stability and change,* Stanford Univ. Press.

Glatthorn, A.A., 1987, *Curriculum renewal,* Assoc. for Supervision and Curriculum Development ASCD, Alexandria, VA, USA.

D'Hainaut, L., (coord.), 1981, *Programe de învățământ și educație permanentă,* E.D.P., București.

D'Hainaut, L., Lawton, D., 1981, Sursele unei reforme a conținuturilor axate pe educația permanentă. În D'Hainaut, L., (coord.), 1981, *Programe de învățământ și educație permanentă,* E.D.P., București.

Havelock, R., G., 1970, *A Guide to inovation in education.* Ann Arboe, Michigan.

Jackson, P.W., 1992, *Conceptions of curriculum and curriculum specialists.* In Jackson, P.W. (ed.), *Handbook of research on curriculum.* Macmillan Pub. Comp.

Katz, M., 1971, *Class, bureaucracy and schools: the illusion of educational change in America.* New York: Praeger.

Krug, E.A., 1964, *The shaping of American high school.* New York: Harper & Row.

Legea învățământului, 1995. *Monitorul oficial,* iulie, 1995.

Marga, A., 1997, "Reforma învăţământului acum", in MEN, Direcţia Relaţii publice, anul I, ianuarie, 1998, Buletin informativ.

MEN, Consiliul Naţional al Curriculum-ului, 1997, Proiectul de reformă a învăţământului preuniversitar. Componenta Curriculum. Documentar pentru Seminarul de Management educaţional organizat de Phare VET.

MEN, Direcţia Relaţii publice, anul I, ianuarie, 1998, Buletin informativ.

Peterson, P., 1985, *The Politics of school reform*. University of Chicago Press.

Proiectul de reformă cofinanţat de Guvernul României şi de Banca Mondială, Componenta Curriculum, 1997, în document Ministerul Învăţământului, Institutul de Ştiinţele Educaţiei.

Reese, W., 1986, *Ppower and the promise of school reform: Grassroots mouvements during the progresive era.* Boston: Routledge&Kegan Paul.

Rulcker, T., 1985, Curriculum reform. In Husen, T., Postlethwaite, N.T. (Eds. in chief), Ediţia II, 1985, *The International Encyclopediia of Education*, Pergamon Press.

Taba, H., 1962, *Curriculum development, theory and practice.* Harcourt Brace and Ward, New York.

Tyack, D., 1974, The one best system. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Văideanu, G., 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, Bucureşti.

Vlăsceanu, L., Zamfir, C., Mihăilescu, I., 1993, *Direcţii ale reformei sistemului de învăţământ superior din România.* Document al Grupului Consultativ pentru Învăţământul Superior şi Cercetare Ştiinţifică, Bucureşti.

Weller, H., 1989, *Why reforms fail?* J. Curriculum Studies, vol.21, 4, pp.291--305.

BCU IASI / CENTRUL DE LUCRU

Partea a II-a

Conținuturile educației și ale învățământului, componentă a curriculum-ului

VIII

Problematica generală a conținuturilor

1. Conceptualizarea conținuturilor
   1.1. Conținuturile procesului instructiv-educativ, componentă a curriculum-ului.
   1.2. Conținuturi ale învățământului și conținuturi ale educației. Delimitări conceptuale.
2. Selecția conținuturilor
   2.1. Considerentele teoretice, de politică educațională și considerentele personale (la latitudinea profesorului)
   2.2. Sursele contemporane ale conținuturilor
   2.3. Criteriile de pertinență ale conținuturilor
3. Organizarea conținuturilor
   3.1. Transpunerea didactică
   3.2. Obiectivarea conținuturilor în documentele școlare. "Curriculum Național"
   3.3. Modalități de organizare a conținuturilor

Referințe bibliografice

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

1. Conceptualizarea conținuturilor

1.1. Conținuturile procesului instructiv-educativ, componentă a curriculum-ului.

Conținuturile învățământului reprezintă un capitol consacrat al didacticii. A cerceta conținuturile învățământului înseamnă a cerceta ce anume se propune spre învățare cursanților. Întrebările perene ale pedagogiei clasice și moderne, ale căror răspuns indică întotdeauna conținuturile învățării pot fi astfel formulate:

"Ce este mai valoros pentru a fi însușit în școală ?"
"Ce merită mai mult să fie învățat în școală ?"

În didactica tradițională, conținuturile procesului de învățământ se exprimau în general în *cunoștințe*, sau altfel spus, se defineau prin fondul de valori preponderent informativ-cognitive ale învățământului.

În pedagogia contemporană aria semantică a conceptului de conținuturi instructiv-educative se reconstituie *prin valorificarea conceptului de curriculum și prin definirea conținuturilor ca o componentă distinctă a curriculum-ului, aflată în relații de interdeterminare cu celelalte componente ale acestuia* (obiectivele educaționale, principiile predării și învățării, metodologiile de predare și de evaluare, modalitățile de organizare a experiențelor de învățare). Astfel, alături de cunoștințe, sunt incluse în conținuturile învățământului și ale educației, *capacitățile și atitudinile* vizate prin experiențele de învățare planificate de școală, în acord cu idealul și cu finalitățile educaționale. Se subliniază astfel, nu numai funcțiile informative ci și cele formative ale conținuturilor, și se contextualizează conținuturile atât în interiorul sistemului de proiectare didactică în ansamblul său, cât și în cadrul larg semnificant al dinamicii societății:

"Conţinuturile educaţiei reprezintă un "corp de cunoştinţe, know-how, valori şi atitudini care se concretizează în programe de învăţământ şi sunt diferenţiate în funcţie de scopuri şi obiective stabilite de societate prin intermediul şcolii".

(Rassekh, S., Văideanu, G., 1987, *Les contenus de l'education. Perspectives mondiales d'ici ŕ l'an 2000*. UNESCO, Paris).

Recursul la conceptul de curriculum pentru analiza câmpului educaţional nu semnifică numai o simplă raliere la terminologia pedagogică internaţională actuală. Recursul la **teoria şi dezvoltarea curriculum-ului** semnalează însuşirea unei noi concepţii asupra actului paideutic. Conceptul de curriculum propune o reconsiderare a interdependenţelor dintre componentele didacticii şi, în plan mai general, el presupune o nouă viziune asupra proiectării experienţelor instructiv educative.

Perspectiva curriculară asupra procesului instructiv-educativ propune termenul de **conţinut curricular**:

"Termenul de conţinut curricular se referă la anumite fapte, idei, principii, probleme, ş.a.m.d., incluse într-un program de studii. Fiecare conţinut poate viza diferite obiective instrucţionale, şi reciproc, fiecare obiectiv poate fi atins prin conţinuturi diferite."

(Husen T., Postlethwaite, T.N., (coord.),1985, 1994, "The International Encyclopedia of Education", ed. Pergamon Press, Oxford, vol.III, p. 1151).

Conceptualizarea conţinuturilor învăţământului reprezintă în ceretarea curriculară contemporană o temă majoră. Ea este abordată atât din *perspectivă teoretică* (selecţia şi organizarea conţinuturilor pe criterii şi cu metodologii pedagogice şi prin circumscrierea

unui cadru referențial valoric structurat (filosofic, științific, estetic, spiritual, politic, vocațional, etc.), cât și din *perspectivă practică, concret-acțională.*

Dacă prima perspectivă vizează **"cunoașterea savantă"**, patrimoniul cultural al omenirii, perspectiva practică esențializează **"practicile sociale de referință"** pentru cunoștințele și pentru sistemul de *savoires-faires* școlare (Martinand, 1986), cum ar fi practicile comunicaționale, ale sociabilității, practicile vocaționale, cele tehnice, științifice, civice, politice, etc.

De asemenea, tot aici pot fi incluse și **culturile școlare în sine**. În școală nu sunt vehiculate numai elementele culturii "preexistente", sedimentate în patrimoniul cultural al omenirii (1). Școala elaborează ea însăși, "configurări cognitive cu adevărat originale, care constituie într-un anumit fel modul unei culturi școlare *sui generis*" (J.C.Forquin, 1997). Anumite conținuturi sunt "creații relativ autonome ale școlii, o alchimie complexă de producere, care ține seama în proporții variabile de vârstă, materii, filiere, de un ansamblu de constrângeri didactice sau convenienţe sociale" (Caspard, 1988, p.4; vezi și studiile de istorie a curiculum-ului francez scise de Chevallard, 1985, și Chervel, 1988). Din ultima perspectivă, devin relevante pentru analiza conținutului curricular aspecte ca: opțiunile și presiunile părinților, considerațiile politice ale momentului, semnificațiile sociale, tradițiile școlilor sau universităților și chiar concepțiile și preferințele profesorilor practicieni.

Definiția de lucru pe care ne-o asumăm în cadrul acestui curs, provine din combinarea celor două perspective menționate mai sus, precum și din valorificarea definițiilor date în ultimii ani, de mai mulți pedagogi români (G.Văideanu, 1987; I.Nicola, 1994; C.Moise, 1996; C.Cucoș, 1996; S.Cristea, 1997).

Această definiţie poate fi exprimată, într-o formulare sintetic-descriptivă, astfel:

Conţinuturile curriculare reprezintă un sistem de valori selecţionate din cunoaşterea savantă, din practicile sociale şi din cultura şcolară sui generis, acumulate de societate până la un moment de referinţă, şi care sunt transpuse didactic în termeni de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini şi sunt integrate în sistemul curriculum-ului preşcolar/şcolar/universitar/postuniversitar.

1.2. Conţinuturi ale procesului de învăţământ şi conţinuturi ale educaţiei.

Conţinuturile procesului de învăţământ sunt selecţionate, sistematizate şi ierarhizate didactic în documente şcolare de tip reglator (planuri de învăţământ, programe cadru pe discipline sau arii tematice) sau de altă natură (manuale alternative, materiale curriculare auxiliare ca de exemplu, îndrumare metodice, ghiduri pentru elevi, culegeri de texte, culegeri de exerciţii şi probleme, atlase şcolare, etc.). Conţinutul învăţământului este reprezentat numai de valorile propuse de şcoală, în cadrul orarului şcolar (*educaţia formală*) şi din cadrul activităţilor extraşcolare organizate de şcoală (*educaţia nonformală*), de tipul cercurilor tematice, concursurilor, cluburilor, excursiilor şi vizitelor organizate sub îndrumarea şcolii. Transpunerea didactică a conţinuturilor învăţământului presupune utilizarea riguroasă a unui sistem de operaţii logice şi de procedee, tehnici şi instrumente psihopedagogice.

Conţinuturile educaţiei au însă o sferă mai largă, decât conţinuturile procesului de învăţământ, nereducându-se la conţinuturile documentelor şi activităţilor şcolare. Conţinuturile educaţiei înglobează, în plus şi valorile pe care elevii le asimilează, prin metode mijloace mai puţin sistematizate decât cele didactice, din întregul lor

univers experiențial, din afara școlii (*educația informală*). Un rol important, în acest registru de resurse educaționale îl au familia, instituțiile religioase, culturale și artistice, muzeele, mass media, etc. Calitatea acestor resurse și frecvența accesului elevului la ele precum și motivația lui de a le valorifica vor influența, în mod firesc, nivelul succesului școlar.

Între conținuturile procesului de învățământ și conținuturile educației se instituie legături complexe. În situația unui parteneriat optim dintre școală și celelelalte instituții sociale care au valențe formative, parteneriat nu doar facilitat ci chiar proiectat în concepția unui curriculum global și integrativ, de către pedagogi specializați în metodologia educației informale, cele două categorii de conținuturi vor putea servi mai bine finalitățile educaționale, inclusiv din perspectiva educației permanente.

2. Selecția conținuturilor

Conținuturile proceselor instructiv-educative sunt selectate, prin metodologii pedagogice speciale, din întregul patrimoniul cultural al omenirii. În orice sistem național de învățământ, există un *trunchi de conținuturi comune*, obligatorii pentru toți cursanții, ce este asimilat de obicei în "școala generală". Conținuturile școlii generale reprezintă, în proiecție sintetică, ceea ce este considerat în sistemul respectiv de învățământ ca fiind *ansamblul de valori esențiale* pentru dezvoltarea personalității copilului în acord cu idealul educațional și cu finalitățile, scopurile și obiectivele învățământului obligatoriu. Conținuturile nivelurilor superioare de școlarizare vizează prespecializarea și specializarea în vederea abordării, într-un orizont de timp viitor, a diferitelor domenii vocaționale.

Conținuturile învățământului evoluează de-a lungul istoriei iar selecția lor este operată simultan pe trei categorii de considerente: teoretice, de politică educațională și considerente personale (la latitudinea profesorului).

Considerentele teoretice

• **Considerentele ştiinţifice** – accesul la informaţia ştiinţifică fundamentală, validată în decursul cunoaşterii şi practicii umane; concordanţa conţinuturilor procesului de învăţământ cu cele mai noi şi mai valoroase rezultate ale cercetării ştiinţifice contemporane; reconsiderarea conceptului de cunoştinţe esenţiale pentru formaţia intelectuală generală în condiţiile informatizării societăţii şi a valenţelor crescânde ale educaţiei permanente; reflectarea logicii interne a dezvoltării ştiinţelor, a transformărilor metodologice şi structurale ce au loc în ştiinţa contemporană; surprinderea tendinţelor de diferenţiere prin specializare sau de integrare prin demersuri interdisciplinare ale unor ştiinţe; iniţializarea elevului în metodologia cunoaşterii ştiinţifice şi în limbajul ştiinţelor, cu prevalarea caracterului riguros şi coerent al acestora.

• **Considerentele de psihologia dezvoltării** – adaptarea conţinuturilor la stadiile de vârstă ontogenetică ale elevilor şi la caracteristicile lor psihocomportamentale individuale.

• **Considerentele de psihologia învăţării** – conţinutirile procesului de învăţământ sunt determinate şi de concepţia despre învăţare cu care se operează în şcoală. În acest sens s-au delimitat două serii de tendinţe: *conexioniste*, axate pe reflexele stimul-răspuns şi *funcţionale*, axate pe analiza relaţiei mediu- personalitate (S.Cristea, 1997, p.90).

• **Considerentele pedagogice** – asigurarea unităţii dintre conţinuturile învăţământului şi idealul, finalităţile, scopurile şi obiectivele educaţionale ale şcolii; asigurarea unităţii şi continuităţii între cultura generală şi cea de specialitate, între formele de învăţământ obligatoriu şi cele de nivele mai înalte; respectarea criteriilor de economie, de calitate şi de eficienţă pedagogică în planificarea şi proiectarea conţinuturilor învăţământului în documentele şcolare (planul cadru de învăţământ, programa caddru, manualele alternative); accentuarea valenţelor formative ale învăţământului prin selecţia acelor cunoştinţe care dezvoltă cel mai mult capacităţile de cunoaştere şi de operaţionalizare în practică a achiziţiilor cognitive.

Considerentele de politică educațională națională

Curriculum formal sau scris, obiectualizat în documentee curriculare oficiale, reprezintă o formă de expresie a finalităților macrostructurale conturate la nivelele deciziei politice. Aceste finalități sunt proiectate în toate arealele societalului. Pentru arealul educațional, ele se reflectă în idealul, finalitățile și scopurile educaționale precizate în *Legea învățământului* și reflectate în *Legea Statutului cadrelor didactice*, în *Cartea Albă a Educației*, în rapoarte și în programe elaborate la diferite nivele de analiză a sistemului de învățământ. Documentele reglatoare cu care această reformă își propune să opereze în România în această etapă sunt în principal, planul de învățământ, programele cadru pe discipline de studiuu sau pe arii curriculare și standardele naționale de performanță școlară.

În alte țări, cu tradiții pe linia politii descentralizate a sistemului de învățământ, documentele curriculare de politică educațională se rezumă la stabilirea unei liste de arii de studiu și a listelor de obiective țintă ale acestora, lăsând în totalitate, la decizia unității școlare și aprofesorilor practicieni, selecția propriu-zisă a conținuturilor, metodologia de planificare și de realizare a lor (ex. Olanda și Anglia). În schimb, în aceleași țări, prin rețelele instituționalizate și specializate de evaluare a rezultatelor școlare pe baza sistemului de standarde naționale de performanță, se controlează sistematic calitatea învățământului prestat în fiecare unitate școlară, mergându-se până la închiderea școlilor care nu satisfac, fie și într-un singur an, criteriile de calitate stabilite. Astfel, chiar și în condițiile în care forul de decidență în politice educațională națională nu intervine dirijist asupra *intrărilor* din procesul de învățământ, el deține controlul asupra acestuia prin evaluarea *ieșirilor*. Autonomia școlii asupra curriculum-ului determină responsabilizarea și motivarea profesorilor în vederea dezvoltării, individual și în echipă, a unui curriculum de calitate.

Considerentele personale (la latitudinea profesorului)

Chiar și în sistemele de învățământ puternic centralizate, selecția și organizarea conținuturilor procesului didactic depind, într-un anumit grad, de preferințele profesorilor, de concepția lor despre cultură, asumată la nivel pedagogic, de competențele de atitudinile, de stilul didactic al acestora, precum și de caracteristicile psihocomportamentale ale grupului de elevi. Curriculum *real*, *predat* în clasă oră de oră, nu este echivalent sau același cu cel *oficial* sau *scris*, ori cu cel *recomandat*. Cu atât mai mult în sistemele semicentralizate sau descentralizate, între curricula scrise, recomandate și reale există decalaje și diferențe particularizante.

Preferințele profesorilor se exprimă diferențiat în alegerea manualelor alternative, a ghidurilor metodice, a materialelor didactice de suport, ca de exemplu, culegerile de texte pentru analiza școlară, culegeri de exerciții și probleme, atlase, enciclopedii școlare, etc. De asemenea, curriculum elaborat în școală și curriculum la decizia școlii antrenează profesorii și în postura de conceptori de conținuturi de învățământ.

2.2.Sursele contemporane ale conținuturilor

Sursa globală informativă și formativă a conținuturilor învățământului și ale educației este însăși cultura societății în toate dimensiunile sale. Valorile culturale esențiale ale omenirii, valorificate în conținuturile învățământului devin baza comună a cunoașterii generale în toate școlile generale, baza comunicării interumane, "fundamentul cultural al personalității" (R. Linton, 1968).

În ultimele decenii, o dată cu răsturnarea priorităților din triada tradițională a finalităților educaționale (I. Cunoștințe; II. Aptitudini; III. Atitudini) prin plasarea accentului pe formarea atitudinilor și a aptitudinilor prin instrumentalizarea elevilor cu un sistem de cunoștințe generale (I. Atitudini; II. Aptitudini; III. Cunoștințe), se

remarcă o nouă abordareîn planificarea curriculum-ului. Încărcătura cognitivă a disciplinelor din planul de învățământ este mult mai puțin importantă, în concepția pedagogică contemporană, decât plasarea conținuturilor tuturor disciplinelor de studiu într-o perspectivă culturală largă, printr-o nouă strategie de delimitare a surselor conținuturilor.

Această strategie, numită *selecție din cultură* (OECD, 1989) folosește noi tehnici de analiză culturală pentru elaborarea unui core curriculum extins de la învățământul primar la cel liceal. Prin astfel de tehnici, D.Lawton, 1983, a identificat "opt sisteme culturale", respectiv, opt surse de potențiale de ale conținuturilor învățământului: *socio-politic; economic; de comunicare; raționalitate; tehnologic; moral; atitudinal; estetic.*

Prin tehnici asemănătoare, în Anglia, reforma curriculară începută prin legea învățământului din 1988 (*Education Act*) a aplicat un model curricular pentru segmentul de elevi 1-16 ani, care are drept surse ale conținuturilor, următoarele "arii experiențiale": *estetic și creativ; uman și social; lingvistic și literar; matematic; moral; fizic; științific; spiritual; tehnologic.*

Utilizând aceeași strategie dar adaptată la dimensiunea prospectivă a conținuturilor educației de mâine, G.Văideanu, 1987, a elaborat în cadrul unui studiu UNESCO de referință ("*Les contenus de l'education. Perspectives mondiales*") o clasificare a surselor conținuturilor care oferă repere pertinente pentru configurarea ariilor curriculare ale învățământului din perspectiva noului mileniu: *evoluția științelor exacte; evoluțiaa tehnologiei; evoluția lumii muncii și mutațiile declanșate de impactul informaticii asupra profesiunilor; evoluția științelor sociale și umane și rolul lor crescând în cultivarea atitudinilor și a capacităților; evoluția culturii și a artei; dezvoltarea sportului și a turismului; impactul sporit al viitorului*

asupra prezentului şi necesitatea exerciţiului prospectiv; aspiraţiile tineretului; mass media şi exigenţele comunicării; achiziţiile cercetării pedagogice; problematica lumii contemporane caracterizată prin universalitate, globalitate, interdependenţe puternice şi caracter prioritar.

2.3. Criteriile de pertinenţă ale conţinuturilor

Pe baza a numeroase şi îndelungate observaţii, dezbateri şi confruntări, avându-i ca protagonişti pe diferiţi specialişti în ştiinţele educaţiei din întreaga lume, G. Văideanu, o sinteză a indicatorilor de pertinenţă a conţinuturilor învăţământului. Aceşti indicatori au caracter general. Pentru a deveveni operaţionalizabili ei trebuie explicaţi şi interpretaţi în funcţie de caracteristicile situaţiilor socio-pedagogice concrete. Redăm tabloul indicatorilor de pertinenţă, în traducerea în limba română sub care a apărut în cartea, G.Văideanu, 1988, "Educaţia la frontiera dintre milenii" pp.189-190.

1. "Deschidere faţă de achiziţiile şi progresele ştiiinţei şi ale tehnologiei şi selecţionarea elementelor de introdus în cadrul conţinuturilor în lumina finalităţilor educaţiei general-obligatorii".

2. "Acord axiologic al cnţinuturilor cu valorile şi evoluţiile din domeniul culturii şi al artei. Analize periodeice a valorii culturale a programelor şi manualelor şcolare".

3. "Menţinerea unui echilibru între dubla deschidere a conţinuturilor: faţă de problematica planetară şi de trebuinţele specifice ale comunităţii locale şi naţionale."

4. "Adecvarea continuă a conţinuturilor la trebuinţele şi posibilităţile spirituale, fiziologice şi fizice ale celor angajaţi în procese de învăţare la diferite niveluri ale sistemelor educative".

5. "Asigurarea echilibrului în conceperea conţinuturilor la nivel central (planuri, programe, manuale) şi la nivel instituţional (activităţi didactice şi extradidactice). Echilibru între grupurile de obiective – cognitive, moral-afective, psihomotorii –, între grupele de discipline sau între discipline, între elementele teoretice şi cele prac-

tice, între elementele abstracte şi cele concret-explicative, între ponderile atribuite cuvântului şi imaginii, între ponderile atribuite diferitelor moduri de organizare a învăţării (în clase convenţionale, în grupe mici, în grupe mari sau clase reunite etc.) şi diferitelor metode de predare-învăţare".

6 "Asigurarea coerenţei conţinuturilor în plan diacronic şi sincronic, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei şi al eliminării contradicţiilor sau rupturilor între capitole, între discipline sau între cicluri şcolare".

7."Conceperea şi dozarea conţinuturilor şi a modurilor de organizare a învăţării, astfel încât elevii să fie angajaţi în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăţa".

8. "Orientarea prospectivă şi democratică a conţinuturilor, astfel încât şansele de succes ale celor ce învaţă să sporească, iar pregătirea lor pentru înţelegerea şi construirea viitorului să devină cât mai temeinică".

3. Organizarea conţinuturilor

3.1. Transpunerea didactică

3.1.1.Conceptul de transpunere didactică

Conceptul de transpunere didactică (se mai folosesc cu acelaşi sens şi conceptele de *transpoziţie* sau de *transinformare didactică*) exprimă transformarea informaţiei şi cunoaşterii ştiinţifice sau savante în cunoştinţe oferite spre asimilare în şcoală.

Cercetarea sociologică a consacrat numeroase studii problematicii transpunerii didactice (M.Verret, 1975, Bernstein, 1971, etc.), în special din perspectiva selecţiei, filtrării şi reinterpretării conţinuturilor ca o pârghie a *unui curriculum-instrument al puterii*. În pedagogie, conceptul este valorizat din perspectiva accesibilizării şi organizării cunoaşterii specifice experţilor pentru uzul elevului:

"De ce este necesară transpoziţia didactică?

Pentru că procesul didactic al cunoașterii este diferit față de procesul cunoașterii savante; pentru că există două modalități de cunoaștere aflate în interdeterminare dar totuși distincte... Transpoziția didactică are loc când elementele cunoașterii se transformă în cunoștințe școlare."

(Yves Chevallard, 1991, p. 22)

În procesul transpunerii didactice *"conținuturile sunt structurate, simplificate, traduse în forme susceptibile de a stimula interesul și de a facilita înțelegerea"*.

(V. De Landsheere, 1992, p. 197)

S-au delimitat două etape distincte ale transpoziției didactice:

- trecerea de la o știință fundamentală sau de la un areal al cunoașterii specializate, la un ansamblu de elemente de cunoaștere prelucrate de educator și adaptate elevilor în funcție de, posibilitățile lor aptitudinale, de interesele lor cognitive, de nevoi și preferințe;
- activitatea didactică din clasă sau acțiunea paideutică propriu-zisă, desfășurată pe baza unui proiect curricular (V. De Landsheere, 1992).

3.1.2. Registrele transpunerii didactice a conținuturilor

Din perspectiva teoriei informației, în procesul transpunerii didactice mesajul științific, artistic, filosofic, religios, etc. este prelucrat pe mai multe registre, pentru a fi înțeles de elev:

- **statistic** – prelucrarea cantitativă a mesajului, operație ce exprimă frecvența termenilor și ideilor noi în raport cu totalitatea informației transmise anterior;
- **semantic** – prelucrarea calitativă, exprimând decodificarea semnificației mesajului, astfel încât să faciliteze înțelegerea corectă;
- **pragmatic** – indică în ce măsură informațiile receptate de elevi produc modificări psihocomportamentale în direcția așteptată de educatori;

- **sintactic** – organizarea informației din perspectiva unității dintre conținut și formă de prezentare.

3.1.3. Caracteristicile transpunerii didactice

- în procesul instructiv-educativ se transmit elemente de cunoaștere cu semnificații noi pentru elevi, deseori fără o legătură directă cu experiența cognitivă sau acțională a acestora;
- transferul informației dint-unn câmp cunoscut, într-un câmp necunoscut;
- apariția unor elemente cu impact asupra experienței de învățare, ce țin de personalitatea educatorului;
- subordonarea sau cel puțin relaționarea transpunerii didactice cu obiectivele instructiv-educative;
- introducerea unor elemente de relație, explicație, întărire, motivare etc., care nu sunt atașate direct subiectelor studiate.

3.1.4. Funcțiile educatorului în transpunerea didactică

Pe tot parcursul transpunerii didactice educatorul reconstruiește conținuturile cunoașterii intrate în câmpul predării prin diferite operații:

- analiza unei teme de studiat și specificarea competențelor și a performanțelor pe care trebuie să le demonstreze elevii,
- precizarea raportului dintre *informația de bază* (informația științifică) și *informația de relație* (informația care explică natura relațiilor dintre diferiți termeni cheie); în acest proces de prelucrare didactică, efectul principal constă în modalitatea de organizare a conținuturilor (mono-, inter-, transdisciplinară; modular; compactizat; personalizat; pentru educația la distanță, pentru un învățământ informatizat, etc.);
- precizarea performanțelor școlare și a standardelor de evaluare;
- proiectarea metodologiei didactice de predare și de evaluare;
- armonizarea mediului predării cu mediul învățării;
- optimizarea proceselor de feedback dinamic (ce indică tendința de apropiere sau de îndepărtare de obiectivele instructiv-educative

propuse) şi de feedback static (ce indică nivelul de cunoaştere a progreselor elevilor, prin raportare la standardele performanţiale).

3.2. Obiectivarea conţinuturilor în documentele şcolare. Particularizări la "Curriculum-ul Naţional" din România

3.2.1. Planurile de învăţământ

Planul de învăţământ este un document oficial în care se structurează conţinutul învîţământului pe niveluri şi profile de şcoli şi în care se stabileşte numărul de ore (maxim şi minim) pe diferite discipline sau arii curriculare. Acest document are caracter reglator-strategic şi reflectă filosofia şi politica educaţională a sistemului de învăţământ naţional. Totodată, el exprimă în formă sintetică concepţia pedagogică şi în special teoria curriculară care fundamentează ştiinţific procesul instructiv-educativ la nivel naţional. Prin efectele sale imediate pe linia managementului sistemului de învăţământ, **planul-cadru** influenţează startegia de alocare a resurselor umane şi materiale în domeniul învăţământului, sistemul de evaluare şi de examinare, sistemul de formare iniţială şi continuă a personalului didactic.

Importanţa planului de învăţământ, demonstrată prin efectele sale asupra tuturor celorlalte componenete ale sistemului şi procesului de învăţământ, face ca ori de câte ori o reformă a învăţământului îşi propune să se exprime în primul rând ca o restructurare curriculară, ea să reprezinte o reformă de esenţă. Planul de învăţământ trebuie interpretat ca o proiecţie pedagogică şi de politică educaţională, continuu perfectibilă, în scopul adaptării la transformările sociale şi economice.

Proiectarea unui plan-cadru de învăţământ este un proces deosebit de complex şi de laborios, implicând lucru în echipă la diverse nivele de instanţă decizională. În cadrul acestui proces se pot distinge trei etape, fiecare antrenând profesionişti cu roluri specifice:

- etapa de expertiză ştiinţifică ce antrenează specialişti în teoria şi dezvoltarea curriculum-ului;
- etapa de expertiză practică ce antrenează educatori practicieni;
- etapa de expertiză decizională ce transferă responsabilitatea factorilor de decizie.

Proiectarea unui nou plan de învăţământ, ca parte integrantă a curriculum-ului (în sens larg) trebuie să pornească de la diagnoza planului actual şi de la analiza comparativă a altor planuri de învăţământ din sisteme naţionale de învăţământ diferite.

Planul românesc de învăţământ a fost supus la două tipuri de analiză: *analiza de sistem; analiza funcţională.*

Analiza de sistem a urmărit *coerenţa verticală* (integrarea verticală a grupelor de obiecte pe clase şi pe niveluri de învăţământ) şi *coerenţa orizontală* (integrarea pe orizontală a grupelor de obiecte pe clase şi pe niveluri de învăţământ; integrarea pe orizontală a obiectelor de studiu pe clase şi niveluri de învăţământ; integrarea pe orizontală a grupelor de obiecte şi a obiectelor de studiu pe filiere şi pe profiluri de învăţământ).

Indicatorii analizei comparative şi analizei de conţinut sunt numărul de ore pe săptămână; ponderea grupelor de obiecte în contextul planului de învăţământ; ponderea obiectelor de studiu în ansamblul planului de învăţământ; ponderea obiectelor de studiu în cadrul grupelor de obiecte).

Analiza funcţională interpretează planul de învăţământ ca pe un "document reglator-strategic care are drept funcţie pricipală structurarea formală a sistemului de învăţământ în ceea ce priveşte relaţiile dintre componentele sale:nivelurile şi profilurile de învăţământ, ariile şi obiectele de studiu, schemele orare, etc. Planul concretizează filozofia şi politica educaţiei, aşa cum este ea la un moment dat şi influenţează modalităţile de alocare a resurselor umane şi mate-

riale în învăţământul formal, sistemul de evaluare şi examinare, formarea iniţială şi continuă a educatorilor.

Analiza planului de învăţământ românesc a condus la concluzia că acesta nu poate satisface finalităţile prevăzute în Legea învăţământului (1995). Pentru inovarea lui s-au elaborat principii speciale, la baza cărora un reper important l-a constituit reperul internaţional. Nivelele de activare sau de concretizare a acestor principii depind de statusul planului de învăţământ, care este determinat la rândul lui, de gradul de centralizare sau descentralizare a sistemului de învăţământ.

În cadrul actualei Reforme a învăţământului din România, **Comisia de elaborare a Planului de învăţământ**, numită prin Ordinul Ministrului, a finalizat în 1998 un proiect reformator, care are la bază finalităţile învăţământului preuniversitar şi două categorii de principii:

1. principii de politică educaţională:

- principiul descentralizării şi al flexibilizării (şcolile vor avea libertatea de a-şi constri scheme orare propii, cu "plaje orare" pentru disciplinele obligatorii şi opţionale (ex. între 1-2 ore sau între 3-4 ore);
- principiul descongestionării programului de studiu al elevilor, vizându-se un mai mare randament al învăţării pe fondul unui consum psihic normal, fără forţări şi presiuni;
- principiul eficienţei (valorizarea înaltă a tuturor resurselor umane şi materiale din şcoli; evitarea şomajului prin predarea în echipă, redimensionarea normei de predare, cursuri opţionale, activităţi de consiliere şi de orientare);
- principiul compatibilizării sistemului românesc de învăţământ cu standardele europene.

2. principii de generare a noului plan de învăţământ:

- principiul selecţiei şi al ierarhizării culturale (stabilirea disciplinelor şcolare şi gruparea sau ierarhizarea lor pe grupe de discipline);

- principiul funcționalității (racordarea experienței de învățare pe arii curriculare la caracteristicile etapelor ontogenetice ale elevilor și la evoluțiile din domeniile cunoașterii);
- principiul coerenței (integrarea versticală și orizontală a ariilor curriculare în interiorul sistemului și în cadrul ariilor curriculare, integrarea obiectelor de studiu);
- principiul egalității șanselor (asigurarea dreptului fiecărui elev de a se exprima deplin, în acord cu nivelele sale aptitudinale);
- principiul flexibilității și al parcursului individual (acest principiu postulează un curriculum diferențiat și personalizat, sau altfel spus trecerea de la școala unică pentru toți la o școală pentru fiecare);
- principiul racordării la social.

Ca o aplicare a principiului selecției și al ierarhizării culturale, noul plan-cadru de învățământ propune gruparea obiectelor de studiu pe șapte arii curriculare, pentru tot învățământul preuniversitar (clasele I-XII):

Aria curriculară	Proporția la gimnaziu	Proporția la liceu
1. Limbă și comunicare	cca. 37 %	28%
2. Matematică și științe	cca. 20%	28%
3. Om și societate	cca. 10%	16%
4. Arte	cca. 10%	8%
5. Sport	cca. 10%	8%
6. Tehnologii	cca. 8%	8%
7. Consiliere și orientare	cca. 5%	4%

LICEUL TEORETIC

SPECIALIZAREA: FILOLOGIE

ARII CURRICULARE	DISCIPLINE	CLASA a IX - a		CLASA a X - a		CLASA a XI - a		CLASA a XII - a	
		TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS
1. LIMBĂ ŞI COMUNICARE	Limba şi literatura română	4	+2	4	+3	4	+3	4	+5
	Limba modernă (1)	2		3		3		3	
	Limba modernă (2)	2		2		2		2	
	Limba latină	1		1		2		2	
	TOTAL	11		13		14		16	
2. MATEMATICĂ ŞI ŞTIINŢE ALE NATURII	Matematică	2	+ 2	2	+ 2	2	+3		+4
	Fizică	2		1					
	Chimie	2		1					
	Biologie	2		1					
	TOTAL	10		7		5		4	
3. OM ŞI SOCIETATE	Istorie	2	+2	2	+2	2	+3	2	+3
	Geografie	1		1		1		1	
	Ştiinţe socio-umane	1		2		2		2	
	Religie/Istoria religiilor								
	TOTAL	6		7		8		8	
4. ARTE	Educaţie muzicală	1	+1	1	+2	1	+2		+2
	Educaţie plastică								
	TOTAL	2		3		3		2	
5. EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI SPORT	Educaţie fizică	1	+1	1		1		1	
	TOTAL	2		1		1		1	
6. TEHNOLOGII	Educaţie tehnol./Tehn. inform.	1			+1		+1		+1
	TOTAL	1		1		1		1	
7. CONSILIERE ŞI ORIENTARE			+1		+1		+1		+1
	TOTAL	1		1		1		1	
	TOTAL	24	9	22	11	22	13	17	16
	Număr de ore MIN – MAX	31 - 33		31 - 33		31 – 33		30- 33	

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

LICEUL TEORETIC

SPECIALIZAREA: MATEMATICĂ – INFORMATICĂ

ARII CURRICULARE	DISCIPLINE	CLASA a IX - a		CLASA a X - a		CLASA a XI - a		CLASA a XII - a	
		TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS
1. LIMBĂ ŞI COMUNICARE	Limba şi literatura română	4 (3+1)		4 (3+1)		3		3	
	Limba modernă (1)	2		2		2		2	
	Limba modernă (2)	2		2		2		2	
	Limba latină	1							
	TOTAL	9		8		7		7	
2. MATEMATICĂ ŞI ŞTIINŢE ALE NATURII	Matematică	4		4		4		4	
	Fizică	2		3		3		3	
	Chimie	2	+2	2	+2	2	+4	1	+5
	Biologie	2		2		1		1	
	TOTAL	12		13		14		14	
3. OM ŞI SOCIETATE	Istorie	1		1		1		2	
	Geografie	1		1		1			
	Ştiinţe socio-umane	1	+2	1	+2	1	+2		+2
	Religie/Istoria religiilor								
	TOTAL	5		5		5		4	
4. ARTE	Educaţie muzicală								
	Educaţie plastică		+1		+1		+1		+1
	TOTAL	1		1		1		1	
5. EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI SPORT	Educaţie fizică	1	+1	1		1			+1
	TOTAL	2		1		1		1	
6. TEHNOLOGII	Informatică/Tehnologia informaţiei	2	+1	2	+2	2	+2	2	+3
	TOTAL	3		4		4		5	
7. CONSILIERE ŞI ORIENTARE			+1		+1		+1		+1
	TOTAL	1		1		1		1	
TOTAL		25	8	25	8	23	10	20	13
Număr de ore MIN – MAX		31-33		31-33		31-33		30-33	

LICEUL TEORETIC

SPECIALIZAREA: ŞTIINŢE ALE NATURII

ARII CURRICULARE	DISCIPLINE	CLASA a IX - a		CLASA a X - a		CLASA a XI - a		CLASA a XII - a	
		TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS
1. LIMBĂ ŞI COMUNICARE	Limba şi literatura română	4 (3+1)		4 (3+1)		3		3	
	Limba modernă (1)	2		2	+1	2	+1	2	+1
	Limba modernă (2)	2		2		2		2	
	Limba latină	1							
	TOTAL	9		9		8		8	
2. MATEMATICĂ ŞI ŞTIINŢE ALE NATURII	Matematică	3		3		3		3	
	Fizică	3		3		3		2	
	Chimie	2	+ 2	3	+ 3	3	+4	2	+6
	Biologie	2		2		2		2	
	TOTAL	12		14		15		15	
3. OM ŞI SOCIETATE	Istorie	1		1		1		2	
	Geografie	1		1		1		1	
	Ştiinţe socio-umane	1	+2	1	+2	1	+2		+2
	Religie/Istoria religiilor								
	TOTAL	5		5		5		5	
4. ARTE	Educaţie muzicală								
	Educaţie plastică	1	+1		+1		+1		+1
	TOTAL	2		1		1		1	
5. EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI SPORT	Educaţie fizică	1	+1	1		1		1	
	TOTAL	2		1		1		1	
6. TEHNOLOGII	Educaţie tehnol./Tehn. inform.	1	+1	1	+1		+2		+2
	TOTAL	2		2		2		2	
7. CONSILIERE ŞI ORIENTARE			+1		+1		+1		+1
	TOTAL	1		1		1		1	
	TOTAL	25	8	24	9	22	11	20	13
	Număr de ore MIN – MAX	31 - 33		31 - 33		31 - 33		30 - 33	

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

LICEUL TEORETIC

SPECIALIZAREA: ŞTIINŢE SOCIALE

ARII CURRICULARE	DISCIPLINE	CLASA a IX - a		CLASA a X - a		CLASA a XI - a		CLASA a XII - a	
		TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS
1. LIMBĂ ŞI COMUNICARE	Limba şi literatura română Literatură universală	4 (3+1)	+1	4 (3+1)	+1	3	+2	3	+2
	Limba modernă (1)	2		2		2		2	
	Limba modernă (2)	2		2		2		2	
	Limba latină	1		1					
	TOTAL	10		10		9		9	
2. MATEMATICĂ ŞI ŞTIINŢE ALE NATURII	Matematică	3	+1	3	+1	3	+3	3	+3
	Fizică	2		1					
	Chimie	2		1					
	Biologie	2		1					
	TOTAL	10		7		6		6	
3. OM ŞI SOCIETATE	Istorie	2	+2	2	+4	2	+4	2	+6
	Geografie	1		2		2		2	
	Ştiinţe socio-umane	2		2		4		3	
	Religie/Istoria religiilor								
	TOTAL	7		10		12		13	
4. ARTE	Educaţie muzicală	1	+1	1	+1	1	+1		+1
	Educaţie plastică							1	
	TOTAL	2		2		2		1	
5. EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI SPORT	Educaţie fizică	1	+1	1		1		1	
	TOTAL	2		1		1		1	
6. TEHNOLOGII	Educaţie tehnol./Tehn. inform.	1		1	+1		+2		+2
	TOTAL	1		2		2		2	
7. CONSILIERE ŞI ORIENTARE			+1		+1		+1		+1
	TOTAL	1		1		1		1	
TOTAL		26	7	24	9	20	13	18	15
Număr de ore MIN – MAX		31 - 33		31 - 33		31 – 33		30 - 33	

LICEU VOCAŢIONAL

LICEE PEDAGOGICE

ARII CURRICULARE	DISCIPLINE	CLASA a IX - a		CLASA a X - a		CLASA a XI - a		CLASA a XII - a	
		TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS	TRUNCHI COMUN	CDS
1. LIMBĂ ŞI COMUNICARE	Limba şi literatura română	4 (3+1)		4 (3+1)		4 (3+1)		4 (3+1)	
	Limba modernă (1)	2		2		2		2	
	Limba modernă (2)	2	+2	1	+2		+2		+2
	Limba latină	1							
	TOTAL	11		9		8		8	
2. MATEMATICĂ ŞI ŞTIINŢE ALE NATURII	Matematică	2		2		2		2	
	Fizică	1							
	Chimie	1	+3		+3		+3		+3
	Biologie	1							
	TOTAL	8		5		5		5	
3. OM ŞI SOCIETATE	Istorie	1		1		1		2	
	Geografie	1		1		1		2	
	Ştiinţe socio-umane	1		1		1		1	
	Psihologie		+2	2	+1	2	+1	1	+3
	Pedagogie			2		2		1	
	Religie/istoria religiilor								
	TOTAL	5		8		8		10	
4. ARTE	Educaţie muzicală	1		1		1		1	
	Educaţie plastică	1		1		1		1	
	Arta dramatica		+2		+2		+2		+2
	Coregrafie					1			
	TOTAL	4		4		5		4	
5. EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI SPORT	Educaţie fizică	2		1	+1	1	+1	1	+1
	TOTAL	2		2		2		2	
6. TEHNOLOGII	Educaţie tehnol./Tehn. inform.	1							
	Biblioteconomie			1	+3	1	+3		+3
	Practică								
	TOTAL	1		4		4		3	
7. CONSILIERE ŞI ORIENTARE	Consiliere si orientare		+1		+1		+1		+1
	TOTAL	1		1		1		1	
TOTAL		22	10	20	13	20	13	18	15
Număr de ore MIN - MAX		30 - 32		31 - 33		31 - 33		30 - 33	

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Plan - cadru de învățământ pentru liceu, profilul TEHNIC
- MECANIC -

Arii curriculare	Discipline	Clasa a IX-a		Clasa a X-a		Clasa a XI-a		Clasa a XII-a	
		Trunchi comun	Curriculum la alegerea școlii	Trunchi comun	Curriculum la alegerea școlii	Trunchi comun	Curriculum la alegerea școlii	Trunchi comun	Curriculum la alegerea școlii
1. Limbă și comunicare	limba română	4	+2	3	+2	3	+1	3	+1
	limbi moderne	2		2		2		2	
2. Matematică și științe	matematică	3	+2	3	+3	3	+4	3	+2
7	fizică	2		2		2		2	
	chimie	2		1		-		-	
	biologie	2		1		-		-	
3. Om și societate	istorie	1	+1	1	+1	1	+1	1	+1
	geografie	1		1		-		-	
	cultură civică / socio-umane	1		1		1		-	
	educație antreprenorială	-		-		-		1	
	religie / istoria religiilor	-		-		-		-	
4. Arte	muzică / arte plastice	-	+1	-	+1	-	+1	-	
5. Tehnologii	informatică - tehnologii asistate de calculator	2	+3	2	+3	2	+5	2	+7
	tehnologii și aplicații	2		2		5		6	
	desen tehnic	-		2		1		-	
6. Educație fizică	sport	1	+1	1	+1	-	+1	-	+1
7. Consiliere și orientare	orientare și consiliere vocațională	1		1		1		-	+1
	informare și consiliere privind cariera	-		-		-		1	
TOTAL		24	+10	23	+11	21	+13	21	+13
MIN-MAX		32-34		32-34		32-34		31-34	

BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXA III

PLANUL - CADRU PENTRU CLASELE I-VIII

Valabil începând cu anul școlar 1999-2000

Aria curiculară / disciplina	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I. Limbă și comunicare	7-9	7-9	7-9	7-9	9-10	8-9	8-9	8-9
A. Limba și literatura română	7-8	7-8	5-7	5-7	5	4	4	4
B. Limbă modernă 1	-	-	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
C. Limbă modernă 2	-	-	-	-	2	2	2	2
D. Opționale	0-2	0-2	0-2	0-2	0-1	0-1	0-1	0-1
II. Matematică și științe ale naturii	3-4	3-4	4-6	4-6	4-6	6-8	7-10	7-10
1. Matematică	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	4	4	4
2.Științe ale naturii	-	-	1-2	1-2	1-2	2-3	-	-
3. Fizică Chimie Biologie	-	-	-	-	-	-	1-2 1-2 1-2	1-2 1-2 1-2
4. Opționale	-	-	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
III. Om și societate	1	1	2-3	3-5	3-5	3-5	4-6	6-7
1. Educație civică Cultură civică	-	- -	1-2 -	1-2 -	- 0-1	- 0-1	- 1-2	- 1-2
2. Istorie și geografie Istoria românilor Geografia României	- - -	- - -	- - -	1-2	2-3 - -	2-3 - -	2-3 - -	- 2 2
3. Religie	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Opționale	-	-	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
IV. Arte	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2
1. Educație plastică	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1
2. Educație muzicală	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	
3. Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
V. Educație fizică și sport	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2	1-2	1-2	1-2
1. Educație fizică	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2	1-2	1-2	1-2
2. Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
VI. Tehnologii	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
1. Abilități practice	1-2	1-2	1-2	1-2	-	-	-	-
2. Educație tehnologică	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2
3. Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
VII. Consiliere și orientare	0-1	0-1	0-1	0-1	1-2	1-2	1-2	1-2
1. Consiliere și orientare	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2
2. Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Nr. minim de ore pe săptămână	18	18	20	21	22	24	27	28
Nr. maxim de ore pe săptămână	20	20	22	23	26	28	29	30

3.2.2. Programele şcolare

Programele şcolare sau analitice sunt documente oficiale care redau sintetic conţinuturile învăţământului pe ani şcolari sau pe cicluri de învăţământ. În literatura recentă, sintagma programe analitice este înlocuită cu cea de "curriculum scris" sau "oficial", conferindu-li-se astfel, acelaşi statut cu planul de învăţământ, ca documente de politică educaţională (Glatthorn, 1987).

Curriculum naţional reprezintă sistemul experienţelor de învăţare oferite de şcoală într-un sistem de învăţământ naţional. Prin curriculum naţional se desemnează în mod convenţional, totalitatea programelor şcolare. Astfel, tot în mod convenţional, prin reformă curriculară se desemnează în principal, reforma operată la nivelul programelor şcolare şi a suportului instituţional al acestora, planurile-cadru de învăţământ.

Curriculum naţional din ţara noastră (interpretat ca totalitate a programelor şcolare disciplinare) care a fost aplicat până la introducerea noilor programe şcolare din anii '90, a fost apreciat, în urma analizei prilejuite de reforma curriculară, ca fiind rigid şi obligatoriu pentru toţi elevii, în integralitatea sa. Noul Curriculum naţional, în varianta aflată acum în dezbatere (1997) are un grad ridicat de flexibilitate, oferind posibilitatea conceperii unor trasee curriculare diferenţiate şi personalizate. Această flexibilizare se concretizează în principal, în raportul dintre "curriculum nucleu" sau obligatoriu (65-70%) şi cel "la decizia şcolii" (35-30%). Acesta din urmă oferă o gamă largă de posibilităţi din care şcoala trebuie să aleagă una sau mai multe variante, adaptate cerinţelor elevilor:

curriculum extins – şcoala dă curs propunerilor din programele şcolare elaborate la nivel naţional, pentru segmentul de până la 30%;

curriculum nucleu aprofundat – şcoala nu abordează deloc materia din segmentul de 30%, ci aprofundează materia inclusă în segmentul de 70%, curriculum obligatoriu, pe baza căruia se vor

stabili standardele de performanţă şcolară şi se vor calibra toate probele de examinare;

curriculum elaborat în şcoală – se optează pentru activităţi didactice centrate pe conţinuturi organizate tematic, interdisciplinar, cu relevanţă pentru zona geografică respectivă, pentru discipline sau arii curriculare opţionale.

Structura unei programe analitice tradiţionale, centrată pe o disciplină de învăţământ, prezintă o parte generală şi una de detaliere a conţinuturilor pe capitole. În partea generală sunt specificate obiectivele educaţionale generale ale disciplinei, importanţa şi relevanţa disciplinei pentru elevi, principiile didactice fundamentale de respectat în actul predării şi al evaluării, organizarea conţinuturilor pe trimestre şcolare, recomandarea unor metode şi procedee de realizare a procesului didactic. În partea a doua sunt enumerate temele şi subiectele de predat, cu precizarea numărului de ore alocat fiecărei teme.

Structura unei programe şcolare concepută din perspectivă curriculară şi adaptată actualei reforme curriculare din ţara noastră, se compune de asemenea dintr-o componentă generală, valabilă pentru toate ariile curriculare şi una particularizată la o arie curriculară anume (Consiliul Naţional pentru curriculum şi pentru formarea profesorilor, 1996).

Componenta generală include:

- prezentarea succintă a scopurilor tuturor programelor ariilor curriculare din planul de învăţământ
- prezentarea obiectivelor generale ale sistemului de învăţământ naţional
- precizarea obiectivelor instructiv-educative ale nivelului şi ale profilului de învăţământ pentru care au fost concepute programele
- planul de învăţământ, însoţit de precizări şi comentarii referitoare la aspectele particulare ale rolului ariei curriculare respective şi relaţiile ei cu celelalte arii curriculare propuse

- principiile didactice fundamentale, corelate cu obiectivele instructiv-educative urmărite prin programa propusă

Componenta particularizată la o arie curriculară, cuprinde următoarele elemente:

- prezentarea disciplinei sau a ariei curriculare respective
- obiectivele generale
- obiectivele referențiale (țintă) pe ani de studiu
- temele sugerate spre studiere
- sugerarea unor activități de învățare
- sugerarea unor metodologii de predare, însoțite de recomandări din domeniul curriculum de suport
- sugestii privind evaluarea rezultatelor elevilor
- precizarea standardelor naționale de performanță ale elevilor (nivel minim, mediu, maxim).

Oferim spre particularizare şi exemplificare, capitolele 6,8,7 din Curriculum Național, MEN, 1998.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

6 STRUCTURA PROGRAMEI ŞCOLARE PE DISCIPLINE PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNTUL OBLIGATORIU

Programa şcolară reprezintă instrumentul didactic principal care descrie condiţiile dezirabile pentru reuşita învăţării, exprimate în termeni de obiective, conţinuturi şi activităţi de învăţare.

Ea descrie oferta educaţională a unei anumite discipline pentru un parcurs şcolar determinat.

Programa şcolară cuprinde:

- modelul didactic al disciplinei;
- obiectivele cadru;
- obiectivele de referinţă;
- exemple de activităţi de învăţare;
- conţinuturile învăţării;
- standardele curriculare de performanţă.

Modelul didactic prezintă o imagine sintetică a structurii interne a disciplinei, semnificativă pentru procesul de predare/învăţare.

Obiectivele cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Ele se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini specifice disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

Exemple:

a) limba şi literatura română: "dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului oral".
b) istorie: "investigarea şi interpretarea faptelor şi a proceselor istorice".
c) matematică: "dezvoltarea capacităţilor de explorare/ investigare şi rezolvare de probleme".

Obiectivele de referinţă specifică rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăresc progresia în achiziţia de competenţe şi de cunoştinţe de la un an de studiu la altul.

Exemple:

a) limba şi literatura română: "elevul va fi capabil să înţeleagă semnificaţia globală a unui mesaj oral".
b) istorie: "elevul va fi capabil să observe şi să compare fapte istorice punând în evidenţă schimbările survenite".
c) matematică: "elevul va fi capabil să descopere, să recunoască şi să utilizeze corespondenţe simple şi succesiuni de obiecte sau numere asociate după reguli date".

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Exemplele de activităţi de învăţare.

Pentru realizarea obiectivelor propuse pot fi organizate diferite tipuri de activităţi de învăţare. Programa oferă cel puţin un exemplu de astfel de activităţi pentru fiecare obiectiv de referinţă în parte.

Exemplele de activităţi de învăţare sunt construite astfel încât să pornească de la experienţa concretă a elevului şi să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învăţare.

Exemple:

a) limba şi literatura română: exerciţii de ascultare şi de confirmare a înţelegerii mesajului ascultat;
b) istorie: citirea şi comentarea unor texte şi imagini;
c) matematică: completarea unor şiruri de simboluri sau de numere ordonate după o anumită regulă.

Conţinuturile sunt mijloace prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi de referinţă propuse. Unităţile de conţinut sunt orgnizate fie tematic, fie conformitate cu domeniile constitutive ale diverselor obiecte de studiu.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

MODELE DE GENERARE A CURRICULUM-ULUI LA DECIZIA ŞCOLII

Modelele de proiectare propuse mai jos ţin seama de structura curriculum-ului nucleu, centrat pe obiective.

(a) ***Opţionalul la nivelul disciplinei*** constă în activităţi, proiecte, module, care reprezintă o ofertă diferită faţă de cea propusă de autoritatea centrală. Aceasta este elaborată în şcoală, la nivelul catedrei şi presupune formularea unor obiective de referinţă care nu apar în programă. În acest caz, propunem următorul format de proiectare:

Denumirea opţionalului:

Obiective cadru	Obiective de referinţă	Activităţi de învăţare	Evaluare

Tabelul va fi urmat de o listă de conţinuturi.

(b) ***Opţionalul la nivelul ariei curriculare*** presupune alegerea unei teme care implică cel puţin două discipline dintr-o arie. În acest caz, pornind de la obiectivele cadru ale disciplinelor, vor fi formulate obiective de referinţă din perspectiva temei pentru care s-a optat. Redactarea curriculum-ului pentru un asemenea tip de opţional se va face pe baza următorului tabel:

Denumirea opţionalului:

Obiective pe arie curriculară	Obiective cadru ale disciplinelor implicate	Obiective de referinţă	Activităţi de învăţare	Evaluare

Tabelul va fi urmat de o listă de conţinuturi.

(c) ***Opţionalul la nivelul mai multor arii curriculare*** poate fi proiectat pornind de la un obiectiv complex de tip transdisciplinar sau interdisciplinar, prin intersectarea unor segmente de discipline aparţinând mai multor arii. În acest caz, obiectivele de referinţă apar ca specificări ale obiectivelor cadru.

Denumirea opţionalului:

Obiective transdisciplinare	Obiective cadru ale disciplinelor implicate	Obiective de referinţă	Activităţi de învăţare	Evaluare

Tabelul va fi urmat de o listă de conţinuturi.

Decizia privind modul în care va fi abordat acest segment al curriculum-ului va fi luată la nivelul unităților școlare (catedre, colective de învățători și de profesori etc.), inclusiv prin consultarea elevilor și a părinților, precum și prin implicarea treptată a comunității locale.

Menționăm că al doilea tip de programă școlară este operantă de mai mulți ani în majoritatea țărilor lumii. Trecerea de la vechile programe analitice la programele școlare concepute în perspectivă curriculară se înscrie în tendința de dezvoltare a unei noi culturi curriculare. Din lectura comparativă a celor două tipuri de programe remarcăm câteva **mutații de politică și de strategie educațională**:

- *descentralizarea curriculară*, operată prin libertatea conferită profesorilor în alegerea celor mai adecvate conținuturi, metodologii și mijloace de atingere a obiectivelor referențiale stabilite de programă;
- *înlocuirea obiectivelor specifice disciplinei sau ariei curriculare* particulare cu obiective de nivel intermediar (referențiale sau țintă);
- *degajarea profesorului de obligativitatea respectării unei planificări rigide,* sugerate de conceptorii programei tradiționale, pe criterii legate prioritar de conținuturi și nu de posibilitățile concrete ale elevilor unei clase;
- *responsabilizarea profesorului cu adaptarea ritmului și nivelului de predare la caracteristicile psihocomportamentale ale clasei de elevi;*
- *delimitarea obiectivelor de formare* (ce indică rezltatele pe termen lung vizate de programă) *de "obiectivele de învățare"* (ce indică competențele elevului așteptate după parcurgerea unei perioade relativ limitate de timp).

O cerință pedagogică importantă în proiectarea procesului de învățământ o reprezintă unitatea dintre plan și programă. Modificările din planul de învățământ, ca de exemplu, cele propuse de refor-

ma actuală, prin organizarea conţinuturilor şi pe arii curriculare şi nu numai pe discipline distincte, impune adaptarea programelor şcolare; totodată, inovaţiile introduse la nivelul programei, cum ar fi de exemplu, conţinuturile la decizia şcolii, pot fi aplicate numai prin adaptarea planului (în cazul specificat, prin flexibilizarea numărului de ore: instituirea plajelor orare de tipul 1-2; 2-3 ore pentru o arie curriculară; introducerea disciplinelor opţionale; accelerarea studiilor, etc.).

3.2.3. Manualele şcolare concretizează programele şcolare în diferite unităţi didactice sau experienţe de învăţare, operaţionalizabile în relaţia didactică profesor-elev. În cadrul manualului, conţinuturile învăţării sunt sistematizate pe capitole, subcapitole, lecţii, teme. Manualul şcolar are următoarele funcţii pedagogice (după I.Nicola, 1996, p.372):

- *funcţia de informare* realizată prin mijloace didactice şi grafice specifice;
- *funcţia de formare* a cunoştinţelor şi capacităţilor vizate de obiectivele instructiv educative;
- *funcţia de antrenare* a capacităţilor cognitive, afective, psihomotrice, sau a disponibilităţilor aptitudinale;
- *funcţia de autoinstruire* ce "evidenţiază mecanismele de conexiune inversă internă existente la nivelul acţiunilor didactice promovate prin intermediul progarmei, respectiv tehnicile de autoevaluare.

Problematica actuală a manualelor alternative (elaborarea şi difuzarea simultană a mai multor manuale pentru aceeaşi disciplină sau arie curriculară) presupune din partea profesorilor practicieni competenţe psihopedagogice deosebite pentru alegerea acelor manuale care se adaptează cel mai mult caracteristicilor psihocomportamentale ale elevilor precum şi propriilor aptitudini şi stiluri didactice.

3.2.4. Curriculum suport, constând în materiale didactice sau de documentare destinate elevilor şi profesorilor, devine deosebit de necesar în strategia actualei reforme curriculare. Libertatea de opțiune oferită profesorilor necesită abilitare curriculară prin care să se formeze şi să se dezvolte competențe didactice diferite față de cele reclamate de rolul de profesor dirijat de autoritatea centrală. O parte integrantă a strategiei de abilitare curriculară o constituie elaborarea şi difuzarea de ghiduri metodologice, pachete de formare şi de autoformare, liste de teme pentru diverse arii curriculare şi inventarii de sugestii de realizare didactică a lor, etc. Pentru elevi, în completarea manualelor, se cer elaborate şi diversificate, culegeri de texte literare, filosofice, culegeri de exerciții şi probleme, soft didactic, atlase, crestomații, fişe de activitate independentă, etc.

3.2.5. Standardele de performanță

În condițiile introducerii unei oferte educaționale diversificate, prin planuri-cadru de învățământ şi programe şcolare flexibile, prin manuale alternative, standardele naționale de performanță şcolară devin absolut necesare, în calitate de **sistem de referință comun şi echivalent pentru toți elevii.**

Standardele de performanță vor fi specificate în cadrul fiecărei programe şcolare, sub forma unor enunțuri sintetice pe baza cărora se poate constata în ce măsură sunt atinse obiectivele referențiale de către elevi. Standardele sunt formulate în termeni de cunoştințe, competențe şi atitudini aşteptate de la elevi.

Standardele de performanță, definite pentru nivelele minimal, mediu şi maximal, au caracter normativ, constituind repere de evaluare pentru elevi, profesori, părinți, conceptori de curriculum şi evaluatori ai procesului şi sistemului de învățământ.

7 STANDARDELE CURRICULARE DE PERFORMANȚĂ

7.1. *Definire*

Standardele curriculare de performanță sunt standarde naționale, absolut necesare în condițiile introducerii unei oferte educaționale diversificate, concretizate în elaborarea unui nou plan de învățământ, a unor programe școlare cadru și a manualelor alternative.

Ele reprezintă, pentru toți elevii, un sistem de referință comun și echivalent, vizând sfârșitul unei trepte de școlaritate.

Standadele curriculare de performanță sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățare. Ele reprezintă enunțuri sintetice, în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare de către elevi.

În termeni concreți, standardele constituie specificări de performanță vizând cunoștintele, competențele și comportamentele stabilite prin curriculum.

7.2. *Locul standardelor în sistemul curricular*

Standardele curriculare de performanță asigură conexiunea între curriculum si evaluare. Pe baza lor vor fi elaborate nivelurile de performanță, precum și itemii necesari probelor de evaluare.

Standardele vor fi realizate pe obiect de studiu și pe treaptă de școlaritate (respectiv, pentru clasele a IV-a si a VIII-a/ a IX-a).

7.3. *Standardele de performanță și agenții educaționali*

Standardele curriculare de performanță au un caracter normativ; ele constituie repere utile tuturor agenților implicați în procesul educațional. Astfel:

- ***elevii*** vor ști care sunt așteptările explicite în ceea ce privește învățarea - în termeni de cunoștințe, competețe și atitudini - precum și criteriile de evaluare a performanțelor la sfârșitul unei trepte de școlaritate
- ***profesorii*** își vor regla demersul didactic in funcție de limitele stabilite prin standarde
- ***părinții*** vor lua cunoștință de așteptările pe care le are școala față de elevi
- ***conceptorii de curriculum*** vor avea un sistem de referință coerent și unitar cu privire la performanțele dezirabile la elevi
- ***evaluatorii*** vor avea la dispoziție repere de la care să pornească elaborarea nivelurilor de performanță, a descriptorilor și a itemilor de evaluare

7.4. *Caracteristicile stadardelor curriculare de performanță*

Standardele sunt centrate pe elev și relevante din punctul de vedere al motivării acestuia pentru învățare.

Standardele sunt orientate spre profilul de formare al elevului la finalizarea parcursului şcolar şi la intrarea în viaţa socială. Ele ar trebui să motiveze elevul pentru învăţarea continuă şi să conducă la structurarea capacităţilor proprii învăţării active.

Standardele permit evidenţierea progresului realizat de elevi de la o treaptă de şcolaritate la alta.

Standardele sunt exprimate simplu, sintetic şi inteligibil pentru toţi agenţii educaţionali.

7.5. *Elaborarea standardelor*

Elaborarea standardelor are în vedere:

- finalităţile pe treaptă şi pe ciclu de şcolaritate
- obiectivele cadru şi cele de referinţă ale disciplinei
- caracteristicile psihopedagogice ale vârstei şcolare vizate

Exemple:

Obiectivul cadru	Standarde	
	Clasa a IV-a	Clasa a VIII/IX-a
1. Dezvoltarea capacităţii de exprimare scrisă	1.1. Rezumarea unui text narativ cunoscut, după un plan simplu de idei 1.2. Respectarea în redactarea unui text a regulilor de despărţire a cuvintelor în silabe, a celor ortografice şi de punctuaţie studiate	1.1. Rezumarea unui text citit la prima vedere. 1.2. Utilizarea adecvată a semnelor ortografice şi de punctuaţie conforme cu "Îndreptarul ortograf.."

3.3. Modalităţi inovatoare de organizare a conţinuturilor

3.3.1. Interdisciplinaritatea

3.3.1.1. Interdisciplinaritatea, principiu şi modalitate de restructurare a conţinuturilor învăţământului

Tendinţa de organizare interdisciplinară a conţinuturilor învăţământului reprezintă o constantă a politicii curriculare din ultimele decenii. Comunitatea ştiinţifică consideră interdisciplinaritatea un nou cadru epistemologic şi un factor normativ al demersului paideutic. Preocupările pentru promovarea unei viziuni interdisciplinare in investigarea realităţii nu sunt noi. Ele au fost impuse permanent de necesitatea firească a cuprinderii integrale a fenomenelor, prin corelarea informaţiilor dobândite din domenii diferite şi prin metode de cercetare specifice.

Ca principiu de structurare a conţinuturilor învăţării, interdisciplinaritatea a fost susţinută încă de la începuturile şcolii, de către sofiştii greci care definiseră programul unei *enkyklios paidea*, învăţământul circular conceput pentru a oferi elevului un orizont unitar al fundamentelor educaţiei intelectuale. Principiul interdisciplinarităţii a fost teoretizat continuu, de-a lungul istoriei învăţământului, chiar dacă nu a fost aplicat în practica şcolară decât arareori. *Ca modalitate* de organizare a conţinuturilor şcolare în planuri, programe şi manuale de învăţământ, interdisciplinaritatea a fost aplicată la începuturile istoriei şcolii şi a universităţii (*universitas scientiarum*) dar ulterior, a fost progresiv limitată, pe măsură ce societatea a evoluat către specializare şi superspecializare pe domenii de cunoaştere şi investigaţie (v. G.Gusdorf, 1986). Astfel, în deceniile şase şi şapte ale secolului nostru, se trăia în şcoli paradoxul de a conferi interdisciplinarităţii statutul de descoperire în pedagogie. Mai mult, s-a manifestat, un timp, tendinţa de a o considera un panaceu universal pentru disfuncţionalităţile actului didactic. Explicaţia acestei reprezentări constă în lipsa cercetării pedagogice a fenomenului şi în consecinţă, în lipsa operaţionalizării lui coerente şi sistematice în practica şcolară. Numeroşi pedagogi au subliniat atât insuficienta conceptualizare cât şi absenţa generalizată a strategiilor didactice interdisciplinare în viaţa şcolii, afirmând că interdisciplinaritatea este "un concept încă rău definit" (G.Grozzer, 1983) sau că "prezintă multe puncte comune cu celebrii bătrâni ai Caucazului, despre care toată lumea vorbeşte, dar pe care nimeni nu i-a văzut" (apud G.Văideanu, 1988).

Trebuie însă să recunoaştem că, deşi se pot identifica experienţe interdisciplinare valoroase şi în trecut, teoretizarea organizării interdisciplinare a conţinuturilor şi revitalizarea acestei teme în contextul concepţiei curriculare asupra proiectării didactice reprezintă contribuţii incontestabile ale pedagogiei contemporane.

3.3.1.2. Delimitări conceptuale

Interdisciplinaritatea

Conceptul de interdisciplinaritate a fost definit din dublă perspectivă:

a) epistemologică, prin intersecția teoretico-metodologică a disciplinelor în procesul de cercetare;

b) pragmatică, fie ca *engineering*, sau ca aplicare a soluțiilor elaborate prin valorificarea mai multor științe, la luarea unei decizii sau la proiectarea unei acțiuni.

Exemplificare:

a) "În sensul larg al termenului, interdisciplinaritatea implică un anumit grad de integrare între diferite domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic"

(G.Văideanu, *Expose de quelques concepts fondamentaux*, Unesco, 1985).

b) Fără îndoială, interdisciplinaritatea relevă o caracteristică a epocii noastre: integrarea socială a cunoașterii, element de acum constitutiv al puterii. (...) Interdisciplinaritatea este în această privință apelul la inginer și la expert."

(M.A.Sinaceur, *Ce este interdisciplinaritatea?*, Unesco, 1983).

Conceptul pedagogic de interdisciplinaritate valorifică ambele perspective, unificându-le în contextul transpunerii didactice cunoaștere-acțiune. Interdisciplinaritatea reprezintă o modalitate de organizarea a conținuturilor învățării cu implicații asupra întregii strategii de proiectare a curriculum-ului, care oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor

discipline de învățământ şi care facilitează contextualizarea şi aplicarea cunoştinţelor şcolare, în diferite situaţii de viaţă.

Conceptul de interdisciplinaritate poate fi înţeles mai bine prin comparaţie cu alte concepte corelative: monodisciplinaritatea, multidisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, transdisciplinaritatea. O sinteză elaborată de Centrul european al Unesco pentru învăţământul superior (CEPES) a abordat aceste concepte din perspectiva întrepătrunderii disciplinelor şi a metodelor de cercetare. În alte contribuţii din literatura pedagogică, analiza acestor concepte s-a extins şi la strategiile aferente de organizare a conţinuturilor în contextul învăţării şcolare (ex. D'Hainaut, 1981), conducând la reliefarea unor avantaje şi limite. Redăm în sinteză, concluziile acestor studii:

Monodisciplinaritatea – forma tradiţională de organizare a conţinuturilor învăţării, pe discipline predate relativ independent unele de altele. Principalul avantaj este acela că oferă elevului siguranţa avansării lineare, gradual ascendente pe un traseu cognitiv bine delimitat. Acest traseu poate conduce însă la "paradoxul enciclopedismului specializat... care închide profesorul şi elevul într-o tranşee pe care şi-o sapă ei înşişi şi care îi izolează din ce în ce mai mult de realitate, pe măsură ce o adâncesc. În devotamentul său pentru disciplină, profesorul tinde să treacă pe al doilea plan obiectul prioritar al educaţiei: elevul în cauză" (L.D'Hainaut, 1981, p. 213).

Multidisciplinaritatea reprezintă o formă mai puţin dezvoltată a transferurilor disciplinare care se realizează de cele mai multe ori prin juxtapunerea anumitor cunoştinţe din mai multe domenii, în scopul reliefării aspectelor comune ale acestora. Este o formă frecventă de supraîncărcare a programelor şi a manualelor şcolare şi de pătrundere a redundanţelor.

Pluridisciplinaritatea. Punctul de plecare în structurarea conţinuturilor îl reprezintă o temă, o situaţie, o problemă abordată de mai multe discipline, cu metodologii specifice. Prezintă avantajul

abordării unui fenomen din diferite perspective, reliefând multiplele sale relații cu alte fenome din realitate. Pentru nivelele de școlarizare care presupun un grad de specializare mai înaltă, această formă de organizare a conținuturilor nu este recomandată.

Transdisciplinaritatea este descrisă ca o formă de întrepătrundere a mai multor discipline și de cordonare a cercetărilor astfel încât, să poată conduce în timp, prin specializare, la apariția unui nou areal de cunoaștere. În contextul învățării școlare, abordarea transdisciplinară a disciplinelor se face cel mai adesea din perspectiva unei noi teme de studiu.

Într-o altă interpretare, conceptul de transdisciplinaritate desemnează o nouă abordare a învățării școlare, centrată nu pe materii, teme sau subiecte, ci "dincolo" (*trans*) de acestea. Forma de organizare a conținuturilor este axată aici pe demersurile elevului (a comunica -recepție și emisie-, a reacționa la mediul înconjurător, a traduce, a se adapta, a prevedea, a decide, a alege, a crea, a transforma, a dovedi, a explica, etc.). Transcenderea disciplinelor nu înseamnă ignorarea sau eludarea conținutului lor informațional. Se propune însă, o transfocare inedită a structuranților conținuturilor educaționale de pe materii de învățat pe nevoile și interesele cognitive ale elevilor. Disciplinele nu mai sunt valorificate ca scop în sine ci ca furnizoarea de situații și de experiențe de învățare/formare.

Transdisciplinaritatea fundamentează învățarea pe realitate, favorizează viziunea globală, transferul cunoștințelor în contexte diverse dar, introdusă excesiv, prezintă pericolul acumulării de lacune al lipsei de rigoare și de profunzime în cunoaștere.

3.3.1.3. Modalitățile de organizare interdisciplinară a conținuturilor se delimitează după criteriul naturii transferurilor operate între discipline:

1. interdisciplinaritatea unor domenii învecinate (ex: psihologia și pedagogia; biologia și chimia; istoria și geografia);

2. interdisciplinaritatea problemelor abordate;
3. transferul de metode sau de strategii de cunoaştere, sau de investigaţie ştiinţifică (ex: metoda analizei sistemice; metodele de prelucrare statistică a datelor; metodele analizei istorice);
4. transferul de concepte (valorificarea conotaţiilor şi valenţelor unui concept în domenii diferite de cunoaştere).

În continuare, redăm tabelele elaborate de d'Hainaut, pentru a reliefa modalităţile de abordare interdisciplinară (tabelul 1) şi transdisciplinară (tabelul 2) a disciplinelor din planurile de învăţământ.

Concepte şi principii	Discipline							
Generale 1	A	B	C	D	E	F	G	H
2	1	1	1	0	1	1	1	0
	1	1	0	1	0	1	1	0
Orientare m	0	0	0	1	1	0	1	0
m + 1	1	0	1	1	0	0	0	0
Specifice n	1	0	0	0	0	0	0	0
n + 1	1	0	0	0	0	0	0	0
n + 2	1	0	0	0	0	0	0	0
n + 3	0	0	0	1	0	0	0	0

Tabel 1

BCU IAŞI CENTRALA UNIVERSITARĂ LIBRARY

Demersuri	Discipline							
	A	B	C	D	E	F	G	H
A comunica (recepţie)								
A comunica (emisie)								
A reacţiona la mediul înconjurător								
A traduce								
A se adapta								
A prevedea								
A învăţa								
A decide								
A alege								
A aprecia								
A examina acţiunea								
A acţiona								
A aplica								
A rezolva probleme								
A crea								
A transforma								
A organiza a conduce								
A explica								
A abstrage								
A dovedi								

Tabel 2

3.3.1.4. Tipuri de demersuri interdisciplinare ale educatorilor practicieni

În practica şcolii se regăsesc demersuri interdisciplinare la nivelul corelaţiilor minimale, obligatorii, sugerate chiar de palnul de învăţământ sau de programele disciplinelor sau ariilor curriculare. În afara acestora,, există interdisciplinare sistematice, ce presupun o analiză epistemologică a disciplinelor predate pentru identificarea conceptelor şi metodellor comune, transferabile sau extrapolabile. Dacă primul tip de demersuri sunt aplicate de toţi profesorii, cele invocate la urmă se realizează prin colaborarea mai multor profesori în echipă. Proiectarea acestor demersuri sistematice necesită un

antrenament special din partea profesorilor, o pregătire iniţială sau postuniversitară pentru predarea interdisciplinară.

3.3.1.5. Condiţii ale aplicării interdisciplinarităţii în învăţământ

- Interdisciplinaritatea trebuie aplicată în combinaţie cu monodisciplinaritatea şi cu pluridisciplinaritatea pentru a fi accentuate avantajele şi pentru a limita riscurile pe care le incubă fiecare duntre formele respective.
- În vederea aplicării demersurilor interdisciplinare, trebuie modificate actualele planuri şi programe de învăţământ, concepute pe strategii intradisciplinare.
- Interdisciplinaritatea trebuie asociată cu alte strategii inovatoare ce organizare a conţinuturilor, cum ar fi modularizarea sau informatizarea.
- Formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice pentru aplicarea demersurilor interdisciplinare sistematice.

3.3.2. Organizarea modulară

3.3.2.1. Concepţia organizării modulare a conţinuturilor

Iniţiativa proiectării conţinuturilor învăţământului în moduli didactici formaţi din "seturi de cunoştinţe, situaţii didactice, activităţi, mijloace materiale destinate studiului" (L.D'Hainaut, 1972) a apărut în deceniul şase, în legătură directă cu necesitatea perfecţionării, formării sau reorientării profesionale.

Conceptul dc modul didactic nu este încă riguros definit. Cele mai multe definiţii îl prezintă ca *ansamblu de elemente educaţionale specifice ce poate fi parcurs independent de tot restul sistemului din care face parte, ansamblu care procură cunoştinţe sau abilităţi precise, şi care se integrează în itinerarii şi logici variate ale învăţării.*

În concepția lui D'Hainaut, 1981, modulul didactic trebuie să satisfacă *patru criterii* fundamentale:

a) "să prezinte sau să definească un ansamblu de situații de învățare;
b) să posede o funcție proprie, specificată cu grijă și să vizeze obiective bine definite;
c) să propună probe în vederea orientării celui ce studiază și/sau a celui ce predă și să le ofere un feedback;
d) să poată să se integreze în itinerariile și logicile învățării" (p. 245).

Durata parcurgerii unui modul, dependentă de mărimea modulului poate varia de la câteva ore, până la câteva luni. El poate fi conceput nu numai prin activități didactice desfășurate în clasă ci și prin completarea acestora cu aplicații practice în afara clasei, cu sarcini de documentare individuală la bibliotecă sau "pe teren", sau cu ședințe de instruire în alte domenii, desfășurate cu profesori diferiți

Una dintre caracteristicile cele mai importante ale modului didactic este personalizarea acestuia: un modul didactic este centrat pe nevoile și posibilitățile individuale ale cursantului, este adaptat intereselor sale cognitive, ritmului său de lucru și chiar stilului de învățare. Modulul nu se elaborează pe materii de studiu ci pe activități de învățare.

Din perspectiva educației permanente și din cea a educației adulților, modularizarea este una dintre formele privilegiate de organizare a conținuturilor, permițând demersurile instructiv educative de tip integrat și interdisciplinar. Modularizarea conținuturilor are implicații și asupra organizării sistemului de învățământ, în special la nivelurile superioare de școlarizare (studii postliceale și postuniversitare, pentru perfecționare sau reconversie profesională).

3.3.2.3. Reperele organizării modulare a conținuturilor

Proiectarea conținuturilor în concepție modulară, indiferent de natura disciplinelor abordate, sau de nivelul și profilul școlar vizat, se instituie pe câteva repere generale:

- obiectivele educaţionale ale domeniului cunoaşterii din care face parte modulul;
- tabloul general al modulelor elaborate pentru acoperirea domeniului cunoaşterii vizat în procesul de învăţământ şi marcarea poziţiei modulului respectiv în cadrul tabloului general, ca o parte a unui întreg;
- durata medie de parcurgere a modulului;
- condiţiile de acces în modul (cunoştinţe şi abilităţi anterioare);
- indicarea segmentelor populaţionale cărora le este recomandat cu precădere modulul;
- indicarea modulelor ce vor fi accesibile după parcurgerea modulului respectiv;
- evaluarea şi validarea achiziţiilor obţinute prin parcurgerea modulului respectiv; indicarea modulelor ce pot fi parcurse simultan;
- metodele şi procedeele de instruire, detaliile de evaluare;
- transpunerea didactică a informaţiilor modulului (conţinuturile) sub forma unui curs, a unui ghid, mijloacele de realizare ale programului didactic propus;
- materialul bibliografic şi sursele de procurare ale acestuia.

(după D. Petry,1988).

3.3.2.4. Structura unui modul didactic (D'Hainaut, 1988)

I. Sistemul de intrare în modul

1. **Cataloagele modulului** – în care sunt specificate problemele vizate, nivelul de modul, cunoştinţele anterioare necesare şi poziţia modulului în diversele itinerarii de formare posibile.

2. Obiectivele psihocomportamentale vizate

3. Pretestul (conceput pentru a diagnostica nivelul abilitării elevului în problematica modulului:

- în caz de reuşită integrală se evită pierderea de timp cu un modul ale cărui elemente sunt deja stăpânite de elev şi se recomandă un modul de nivel superior;
- în caz de reuşită parţială, elevul este orientat, prin cursuri de scurtă durată, spre asimilarea acelor părţi din modul pe care le stăpâneşte insuficient;
- dacă rezultatul la pretest este nesatisfăcător, elevul este orientat spere alt modul, destinat să-şi însuşească cunoştinţele pregătitoare sau se propune un modul cu un nivel de competenţă mai puţin înalt).

II. Corpul modulului, format dintr-un anssamblu de submodule cu câte patru componente:

1. Introducerea în submodul (enumerarea obiectivelor, furnizarea structuranţilor anteriori care pregătesc învăţarea, traseele opţionale de parcurgere a submodulului).

2. Ansamblul situaţiilor de învăţare proiectate pentru atingerea obiectivelor instrucţionale.

3. Sinteza.

4. Proba intermediară care condiţionează admiterea într-un nou submodul, recuperarea parţială sau totală.

III. Sistemul de ieşire din modul

1. Sinteza generală.

2. Proba terminală (evaluarea atingerii obiectivelor modulului).

3. Recuperarea generală, propuneri de eventuală aprofundare sau îmbogăţire.

4. Recomandări pentru alegerea modulului următor.

3.3.2.5. Avantaje şi condiţionări

Avantaje	Condiţionări
• Este o strategie a reuşitei, opusă rigidităţii structurilor şi programelor tradiţionale ce ofereau trasee curriculare unice; • Permite articularea educaţiei formale, nonformale şi informale; • Identifică şi acoperă omisiunile; • Elimină redundanţa; • Asigură liantul între învăţare, corecţie, specializare; • Fiecare modul se poate articula cu uşurinţă cu alte module într-o structură optimă pentru o situaţie dată; • Se pretează cu uşurinţă transpunerii în limbaje de programare pe calculator; • Deschide posibilităţi largi organizării interdisciplinare şi integrate a conţinuturilor; • Permite individualizarea învăţării; • Se integrează în toate structurile învăţământului	• costul şi timpul necesar elaborării unui modul didactic sunt considerabile, necesitând o muncă de echipă, ce implică experţi din diferite arii curriculare şi pedagogi; • necesită timp şi resurse pentru experimentare în şcoli; • aplicarea modularităţii conţinuturilor necesită sensibilizarea şi formarea conceptorilor de module, a educatorilor practicieni şi a elevilor; • modularizarea conţinuturilor în învăţământ are încă statut de inovaţie şi se confruntă, ca atare, cu rezistenţe de ordin administrativ; • opozabilitatea părinţilor care, fideli formelor tradiţionale de învăţare, percep modularizarea conţinuturilor ca o modalitate de instruire lipsită de rigoare, ce poate mări riscul la examenele convenţionale de admitere în ciclurile superiooare; • implică schimbări în toate componentele procesului de învăţământ.

3.3.3. Organizarea integrată

3.3.3.1. Concepţie

Predarea integrată a disciplinelor se fundamentează teoretic pe unitatea funciară a cunoaşterii umane. "Noţiunea de integrare a predării ştiinţelor este fundată pe postulatele conexe că universul prezintă o unitate intrinsecă şi că ştiinţa – tentativă de explicare a lumii natirale- oferă în obiectivitele, conţinutul şi demersurile sale o unitate ce transcende divergenţele de limbaj sau de formă ale diverselor ştiinţe" (A. Baez, 1977). Din perspectiva educaţiei permanente integrarea conţinuturilor este abordată atât ca o integrare

verticală, ce asigură coerența diferitelor stadii ale educației unui individ, cât și ca integrare orizontală, ce determină formarea capacității de a transfera cunoștințele dobândite în context școlar, la domenii de cunoaștere sau de acțiune care nu au fost abordate de școală.

Principiile integrării verticale

- "Toate fazele educației converg spre același ideal de om: omul ca zidar sau ca agricultor are aceeași valoare ca omul în calitate de medic sau de înalt funcționar și fiecare om trebuie să-și aibă locul în grupul său și în societatea oamenilor.
- Nici o fază a educației nu este ultim: fiecare își are rațiunea sa de afi, dar ca etapă spre o realizare mai profundă a omului care se educă și nu ca țintă finală.
- Orice om trebuie să poată să parcurgă stadiile de la bază până la vârf, oricare ar fi calea sau filiera pe care și-a ales-o; trebuie, de asemenea, să poată în orice moment să intre în punctul care corespunde intențiilor sale și competențelor sale de la pornire.
- Delimitarea stadiilor trebuie să fie judicioasă în raport cu maturitatea intelectuală, cu motivațiile și cu vârsta celor care învață.
- Nici o fază nu este izolată: fiecare se sprijină pe precedenta și se deschide spre următoarea. În particular, educația și viața adultă sunt în întregime integrate.
- Fazele sunt complementare.
- Trecerea de la un stadiu la altul trebuie să se opereze fără ruptură."

(D'Hainaut, 1981, pp.231-132).

Principiile integrării orizontale

- "Abordarea nondisciplinară a conținuturilor, atât la nivelul programelor cât și la cel al aplicării lor.
- Introducerea în curriculum a unor obiective de transfer, cum ar fi "a învăța să înveți",...
- Integrarea în achizițiile cognitive a unor obiective afective destinate să creeze atitudinile care fac cunoștințele operante.

- Repartizarea echilibrată a activităţilor de învăţare, între cea şcolară şi cea extraşcolară, astfel încât cel ce învaţă să fie plasat în contextele cele mai variate şi pe cât posibil cele mai apropiate de realitatea în care el va trebui să-şi investească învăţarea."

(D'Hainaut, 1981, p. 235)

3.3.3.2. Modalităţi de integrare a disciplinelor

În multe ţări se practică predarea în manieră integrată a disciplinelor, atât în şcoala generală, în care se urmăreşte fundamentarea integrată a studiului disciplinelor particulare, cât şi în clasele terminale, pentru construirea unei viziuni integrative a realităţii. În Finlanda de pildă, în şcoala generală se practică integrarea tuturor disciplinelor în "module transcurriculare", care reliefează teme de actualitate ca educaţia pentru integrare internaţională, noile tehnologii ori educaţia pentru calitatea mediului natural de viaţă. Disciplinele integrate sintetizează şi organizează didactic informaţii din domenii diferite ale cunoaşterii. De exemplu, pentru predarea "Ştiinţelor naturii" se poate renunţa la criteriul de organizare a informaţiilor ştiinţifice axat pe logica internă a disciplinelor Botanică, Zoologie, Anatomia şi fiziologia omului, Genetică, şi se poate adopta un criteriu integrativ, ca de exemplu, gradul şi nivelul de organizare a materiei vii.

În viziune curriculară, predarea integrată trebuie abordată nu numai la nivelul organizării conţinuturilor, ci şi la nivelul transmiterii şi asimilării lor. Pentru acest din urmă aspect, se cer proiectate cadre de interferenţăîntre curriculum şcolar şi cel extraşcolar (nonformal), sau altfel spus, se impune construirea unui parteneriat şcoală-comunitate.

Modalităţile cele mai frecvente de integrare a disciplinelor:

1. Polarizarea cunoştinţelor pe centre de interese sau pe teme generale

- Integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol ştiinţific (schemele conceptuale ale ştiinţelor, metodele de investigaţie ştiinţifică, natura ştiinţelor, etc.).

- Integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol practic (aplicaţii în contexte vocaţionale, familiale, de grup social, etc.).
- Integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol referitor la societate (aspecte istorice, politice, de toleranţă interetnică, religioasă, etc.).
- Integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol personal (formarea şi evoluţia conştiinţei morale, a imaginei de sine, a afectivităţii, etc.).

2. Integrarea cunoştinţelor prin lecţie (constituirea unui ansamblu flexibil de lecţii, fiecare dintre ele fiind concepută printr-o schemă integrativă de tipul: noţiunile esenţiale ale domeniului de cunoaştere abordat; metodele specifice de investigaţie; manifestări ale fenomenelor implicate; consecinţe şi variante de soluţionare sau de optimizare).

3. Integrarea cunoştinţelor în jurul unor activităţi fundamentale (construcţie, producţie, cercetare, creaţie artistică, etc.).

3.3.4. Organizarea conţinuturilor în perspectiva informatizării învăţământului

3.3.4.1. Problematica generală

Literatura pedagogică cu referire la informatizarea învăţământului delimitează trei modalităţi de adaptare a conţinuturilor, modalităţi diferenţiate prin nivelul de complexitate al obiectivelor instrucţionale şi prin gradul de valorificare pedagogică a posibilităţilor oferite de ordinator:

- introducerea cursurilor de informare/formare în informatică, cu statut de disciplină distinctă în planul de învăţământ;
- demersurile de conştientizare a educaţilor şi educatorilor practicieni specializaţi în toate ariile curriculare (nu numai în ştiinţele exacte), în legătură cu avantajele valorificării didactice a ordinatorului;

- valorificarea ordinatorului nu numai ca mijloc didactic performant, dar şi ca strategie de proiectare şi de desfăşurare a activităţii curriculare în toată complexitatea sa, în special prin producerea şi aplicarea în scopuri didactice de software pentru toate ariile curriculare.

Aceste modalităţi au apărut, dar nu s-au înlăturat succesiv. Teoretic, coexistenţa lor este perfect utilă şi posibilă. În practica şcolară însă, interrelaţia lor nu este întotdeauna axată pe complementaritate şi pe intersusţinere. Prin concurenţă, apar mereu obstacole, în special pentru dezvoltarea celei de-a treia modalităţi:

- "obstacolul fizic", determinat de conceperea laboratoarelor de informatică ca loc de desfăşurare exclusivă a orelor de informatică sau de ştiinţe exacte;
- "obstacolul mental", sau larg răspândita imagine a calculatorului ca proprietate de drept a profesorului de informatică, ca mijloc didactic ţinut sub cheie. Împiedicarea difuziunii fizice aîn mediul cotidian al clasei determină încetinirea difuziunii mentale a calculatorului manifestată în organizarea conţinuturilor, în adaptarea metodelor de predare şi de evaluare, în multiplicarea formelor de organizare a procesului de învăţământ;
- "obstacolul de asistenţă tehnică", care exprimă necesitatea lărgirii corpului didactic cu "profesorul asistent de informatică" cu triplu rol: să ofere asistenţă tehnică, să asiste profesorii şi elevii în utilizarea calculatorului, să acorde consiliere în conceperea, aplicarea şi evaluarea software.

3.3.4.2. Etapele informatizării învăţământului şi ale adaptării conţinuturilor în mediul didactic informatizat

Analizând impactul calculatorului în învăţământ, prin operatorul *timp istoric*, au fost identificate trei "valuri" (B.Sendov, 1986).

- În prima etapă, computerul a intrat în şcoală ca virtual facilitator educaţional, în continuarea retroproiectorului, magnetofonului,

etc. şi s-a impus apoi, ca obiect de studiu în sine, ca disciplină cu statut opţional sau obligatoriu.

- În a doua etapă, asimilată cu perioada învăţării asistate de calculator (IAO) în varianta clasică, valorificarea calculatorului s-a lărgit prin interpretarea acestuia ca resursă educaţională cu potenţial mare în toatee ariile curriculare. Aceasta este etapa în care se află cele mai multe şcoli din lume, pe linia informatizării învăţământului. Deşi se constată progrese faţă de metodologia iniţială a învăţării programate, ajungându-se la un nivel de complexitate considerabil al formelor de afişare şi a regulilor de analiză a răspunsurilor celui ce învaţă, cea mai mare parte a sistemelor IAO curente este bazată pe clişee, pe reacţii programate în prealabil ca specificaţie algoritmică: se prezintă un text sau o imagine, se dă o probă, se aşteaptă un răspuns, se face analiza acestuia şi în urma rezultatului este selectată o nouă imagine.
- A treia etapă, mai mult ipotetică decât reală, prefigurează o influenţă mai substanţială a Noilor Tehnologii Informaţionale şi Comunicaţionale (NTIC), ca "sistem de învăţare" ce va determina modificări în definirea obiectivelor educaţionale, reorganizarea conţinuturilor, în manieră interdisciplinară, integrată, modulară, adaptarea metodologică pe continuum-ul predare-învăţare-evaluare, interpretarea relaţiei profesor-elev, redimensionarea competenţelor profesorului şi chiar o nouă filosofie şi deontoşogie a profesiei. I Mackintosh,1986 şi S.Papert, 1980 condiţionează apariţia acestei etape de penetrarea în învăţământ a ordinatoarelor şi a sistemelor informaţionale performante, a programelor complexe, foarte interactive, scrise în limbaje specifice sistemelor expert.

3.3.4.3. Sistemele expert, un nou cadru pentru organizarea conţinuturilor învăţământului şi ale educaţiei

Un sistem expert se compune dintr-o bază de cunoştinţe, sub o formă cât mai apropiată de câmpul real, natural de aplicaţii; struc-

tura de soluționare a problemelor sau un program gazdă; interfața interactivă utilizator-calculator.

În ansamblu, un sistem expert reprezintă un sistem de programe care stochează şi acumulează "elemente de cunoaştere" sau cunoştințele şi abilitățile experților umani într-un domeniu specific de cunoaştere, inferează concluzii din acest domeniu, încercând să reproducă comportamentele experților în soluționarea situațiilor concrete ale domeniului lor de excelență.

Caracteristicile departajante ale sistemului expert față de IAO în varianta clasică:

- toate cunoştințele sunt afişate într-o manieră explicită;
- poate judeca cu date probabilistice, nesigure, vagi
- încearcă să simuleze gândirea umană, accentuând raționamentul calitativ
- explică propria linie de raționament într-un mod inteligibil şi pentru un nespecialist în informatică
- permite să fie chestionat asupra modalității în care a ajuns la o anumită concluzie, de ce nu a acceptat o altă ipoteză, etc., este capabil să se corijeze sau să se adapteze la introducerea de noi date
- poate fi ameliorat continuu, este extensibil sau "programat să crească".

Dezvoltarea NTIC are o incidență însemnată asupra organizării conținuturilor educaționale şi a curriculum-ului în general. Această nouă realitate se reflectă în politica educațională a numeroase state, în special prin adoptarea unor programe naționale de informatizare a învățământului, în modalități şi rate de timp specifice fiecărui profil şi nivel de specializare. Problematica celor mai multe programe naționale se centrează pe următoarele registre: precizarea noilor concepte legate de introducerea NTIC în şcoală, adaptările majore din sfera conținuturilor şi a metodelor educaționale, proiectele de finanțare pe termen scurt şi mediu, de implicare a altor departamen-

te şi organizaţii guvernamentale şi neguveranamentale în susţinerea planurilor de informatizare a învăţământului, politica de formare iniţială a cadrelor didactice pentru un învăţământ informatizat, cercetarea pedagogică în domeniu. Se remarcă tendinţa de abordare integrată a acestei problematici, într-o viziune integrativ curriculară, ca modalitate optimă pentru asigurarea continuum-ului formare permanentă (cadre didactice şi elevi) – achiziţionare de NTIC – elaborare şi dezvoltare de soft ware didactic – cercetare pedagogică şi inovare.

3.3.5. Organizarea diferenţiată sau personalizată a conţinuturilor

Necesitatea diferenţierii şi individualizării (sau personalizării) experienţei de învăţare oferite de şcoală, cursanţilor, este motivată atât psihopedagogic, prin diversitatea psihocomportamentală a elevilor, cât şi prin noua politică educaţională promovată de curriculum naţional. Una dintre dimensiunile de noutate ale planului-cadru de învăţământ constă în facilitarea realizării unor trasee curriculare diferenţiate, prin alegerea disciplinelor opţionale. Personalizarea curriculum-ului se realizează, însă, în continuare, de către fiecare educator practician, în condiţiile concrete ale clasei, prin adaptarea ofertei educaţionale, a metodelor şi a exigenţelor, la specificul individualităţii fiecărui elev în parte. Aceasta reclamă, din partea cadrului didactic, o abilitarea specială în problematica teoretică şi în practica activităţii didactice individualizate, iar din partea unităţii şcolare, flexibilitate în organizarea în forme diverse a procesului de învăţământ şi, evident, facilităţi materiale sau de infrastructură, în general (spaţii suficiente şi de mărimi diverse, echipamente audio-vizuale diversificate, numeroase materiale curriculare de suport, etc.

Considerăm că o problemă deosebit de importantă pentru succesul reformei curriculare în practica educaţională este cea referi-

toare la "norma didactică". Dacă norma didactică va fi interpretată în continuare ca normă de predare, atunci profesorul nu va putea fi antrenat în schimbarea de esenţă pe care o presupune formarea unei noi culturi curriculare, axată pe principiile de politică educaţională declarate în documentele oficiale ale reformei. În norma didactică trebuie să fie recunoscută, prin reglementări legislative sau de statut al cadrelor didactice, întreaga activitate aşteptată de la un profesor, în cadrul actului paideutic, inclusiv cea de pregătire pentru ora de clasă. Prin reconsiderarea conceptului de normă didactică, ar trebui incluse şi activităţi de pregatire suplimentară cu elevii, de tutoriat, de elaborare a unor lecţii în sistem diferenţiat şi personalizat, etc.

În esenţă, modalitatea de organizare a conţinuturilor în manieră diferenţiată şi personalizată vizează **adaptarea procesului instructiv educativ la posibilităţile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul şi la stilul de învăţare al elevului.** *În termeni de politică educaţională, strategia diferenţierii curriculare se exprimă prin trecerea de la "o şcoală pentru toţi" la "o şcoală pentru fiecare".*

În concepţia de ansamblu a reformei curriculare din România, această strategie de organizare a conţinurilor este recomandată atât pe considerente psihopedagogie cât şi ca o direcţie a integrării şi compatibilizării proceselor educaţionale în spaţiul euroatlantic.

Există numeroase aspecte ale adaptării curriculum-ului în acord cu trebuinţele de dezvoltare şi de afirmare ale predispoziţiilor aptitudinale generale şi specifice (ce se manifestă pe diferite nivele, de la retardat până la supramediu şi la supradotat). În general, diferenţierea experienţei de învăţare se face de către profesor, în *conţinuturi, metode de predare-învăţare, mediu psihologic, standarde de performanţă.* Diferentierea se exprimă, la nivelul elevului, prin ex-

tensiunea cunoştinţelor, profunzimea înţelegerii, ritmul şi stilul (creativ, reproductiv, investigativ, etc.) de învăţare.

Schema adaptării curriculum-ului pentru predarea diferenţiată şi personalizată (C. Creţu, 1998)

Adaptare prin:			
Conţinuturi	Proces didactic	Mediu (fizic, psihologic, social)	Evaluare
Prin:			
Stil	Volum	Profunzime	Ritm
De către:			
Şcoală	Familie	Comunitate	
Relevantă pentru:			
Aptitudini. Creativitatte. Motivaţie.			
Afectivitate. Imagine de sine. Atitudini.			

La nivelul liceului, organizarea diferenţiată a conţinuturilor apare în chiar planurile de învăţământ, concepute diferit (proporţia grupelor de discipline, natura disciplinelor opţionale, etc.) în funcţie de profilul liceului (teoretic, vocaţional cu specializări multiple). La nivelul şcolii generale, unde se va asimila un trunchi comun de cunoştinţe, diferenţierea se face în special prin extensiunea şi profunzimea cunoştinţelor propuse spre învăţare şi mult mai puţin prin natura lor (cu excepţia disciplinelor opţionale).

În acest sens, noile programe pe discipline şi arii curriculare lasă la decizia profesorilor să abordeze fie un "curriculum aprofundat"

(predarea se limitează la 70% din programă, în întreg timpul alocat disciplinei prin planul de învăţământ), fie să abordeze un "curriculum extins" (mai mult de 70%, cu predare în acelaşi interval de timp). În primul caz, predarea se va adresa elevilor cu interese cognitive normale sau mai reduse, ori fără predispoziţii aptitudinale în domeniul respectiv. Cel de-al doilea caz se adresează elevilor cu predispoziţii aptitudinale înale şi cu interese deosebite pentru aria curriculară deosebită. Aici, ritmul de însuşire va fi mai alert, conţinuturile vor fi *compactizate* prin reducerea repetiţiilor sau a exerciţiilor şi prin alocarea timpului astfel câştigat, abordării unor cunoştinţe în plus, sau la nivele de dificultate sporită.

Pentru core curriculum, diferenţierea o face profesorul calsei (când diferenţierea se aplică în cadrul aceleiaşi clase) sau conducerea şcolii şi catedra, atunci când se optează pentru predarea pe clase omogene de aptitudini. De altfel, forma de organizare a procesului de învăţământ este unul dintre factorii determinanţi pentru succesul startegiei de personalizare a curriculum-ului. În acest sens, literatura pedagogică internaţională consemnează contribuţii utile legate de strategiile de compactizare a curriculum-ului, de accelerare a studiilor în numeroase variante, ce pot fi adaptate cazurilor individuale, de strategiile de îmbogăţire sau de aprofundare a studiului pentru elevii cu aptitudini supramedii, de grupare omogenă pe criterii aptitudinale şi/sau de interese cognitive, strategii de compensare a unor deficienţe de învăţare sau de comunicare, etc. (vezi şi Creţu, C., 1998, *Curriculum diferenţiat şi personalizat;* Creţu, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*).

Precizăm că cele cinci modalităţi de organizare a conţinuturilor prezentate aici nu sunt singurele modalităţi inovative şi dezirabile din perspectiva teoriei şi dezvoltării curriculum-ului. Alături de acestea, se pot dezvolta şi alte modalităţi, ca de pildă: organizarea conţinuturilor pentru un curriculum la decizia şcolii, în variantele

curriculum extins şi curriculum creat în şcoală, organizarea conținuturilor pentru educația la distanță; organizarea conținuturilor pentru educația interculturală; organizarea conținuturilor din perspectiva educației permanente; organizarea conținuturilor învățământului elaborate în parteneriat cu alte structuri comunitare; organizarea conținuturilor învățământului alternativ.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Referințe bibliografice

Baez, A., 1977, *L'inovation dans l'enseignement des sciences: synthese mondiale*. Unesco, Paris.

Bârsănescu, Șt., Văideanu, G., 1969, *Dicționar de pedagogie contemporană*, Ed. Șt. și Enciclopedică, București.

Bîrzea, C. et al., 1993, Reforma învățământului în România. Condiții și perspective, ISE, București.

Caspard, 1988, apud Forquin, J.C., 1997, "Sociologia curriculum-ului: orientări teoretice și perspective de cercetare" în Buletinul Simpozionului C.C.D., Iași, *Educație și valori*, ed. "Spiru Haret", Iași, pp.29-40).

Crețu, C., 1990, "Organizarea conținuturilor învățământului în concepție modulară", în Revista de Pedagogie, nr.3, București.

Crețu, C., 1994, "Curiculum: perspective conceptuale, istorice și vocaționale", Revista de Pedagogie, București, 3-4/1994, pp.5-11.

Crețu, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, editura Polirom, Iași.

Crețu, C., 1998, *Curriculum diferențiat și personalizat*, editura Polirom, colecția Talentum, Iași.

Crișan, A., (coord.), 1998, *Currriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă*. Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, 1998, București.

Chervel, A.,1988, "L'histoire des disciplines scolaires. Reflections sur un domaine de recerche" in rev. Histoire de l'education, nr. 38, pp. 59-119.

Chevallard, Y.,1985, 1991, *La transposition didactique. Du savoire savant au savoir enseigne*. ed. La Pensee Sauvage, Grenoble.

Cristea, S., 1997, *Pedagogie*, ed. Hariscom, Pitești.

Cucoș, C., 1996, *Pedagogie*, ed. Polirom, Iași.

De Landsheere, V., 1992, *L'education et la formation*. P.U.F., Paris.

Dewey, J., 1977, *Copilul și curriculumul* în *Trei scrieri despre educație*, EDP, București.

D'Hainaut, L., 1972, *Une conception modulaire de l'education*, rev. Education et culture, nr.2.

Forquin, J.C., 1997, "Sociologia curriculum-ului: orientări teoretice și perspective de cercetare" în Buletinul Simpozionului C.C.D., Iași, *Educație și valori*, ed. "Spiru Haret", Iași, pp.29-40).

Gusdorf, G., 1986, Trecutul, prezentul şi viitorul cercetării interdisciplinare, in Raport Unesco (volum colectiv), Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane, Editura Politică, Bucureşti.

Guţu, G., 1969, Dicţionar latin-român, Ed.Ştiinţifică, Bucureşti.

Husen T., Postlethwaite, T.N., (coord.),1985, 1994, *The International Encyclopedia of Education*, ed. Pergamon Press, Oxford.

Ionescu, M., Radu, I. (coord.), 1995, *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.

Iuliu, F., Lăscuş, V., 1995, "Conţinutul învăţământului" (cap. IV), in M.Ionescu, I.Radu (coord.), *Didactica modernă*, ed. Dacia, Cluj-Napoca.

Mackintosh, I., 1986, Sunrise Europe: The dynamics of informationn technology. Oxford: Bassil Blackwell.

Moise, C., 1996, *Concepte didactice fundamentale*, Ed. Ankarom, Iaşi.

Nicola, I.,1994, *Pedagogie*, E.D.P.-R.A., Bucureşti.

Papert, S., 1980, Mindstorms. Brighton: Hardvester Press.

Petry, D., 1988, Approche modulaire pour l'education technique, Unesco, Paris.

Rassekh, S., Văideanu, G., 1987, *Les contenus de l'education. Perspectives mondiales d'ici a l'an 2000*. UNESCO, Paris.

Seguin, R., 1991, Elaboration et mise en oeuvres des programmes scolaires (Guide methodologique), Unesco, Paris.

Sendov, B., 1986, *The second wave: problems of computer education*. Chichester: Ellis Horwood.

Văideanu, G., 1986, "Conţinutul învăţământului" in G. Văideanu (coord.), *Pedagogie*, Ed. Univ."Al.I.Cuza", Iaşi.

Văideanu, G, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*. Ed. Politică, Bucureşti.

Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1990, Merriam-Webster Inc., Publishers, Springfield, Massachusetts, USA.

IX

Consilierea curriculară

1. Statusul și rolul consilierului în problemele curriculum-ului
2. Consilierea curriculară prin valorificarea biografiei profesionale
3. Studii de caz: profesori în ipostaza de conceptori de curriculum
Referințe bibliografice

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. Statusul şi rolul consilierului în problemele curriculum-ului

Consilierea profesorilor, părinţilor, elevilor şi a tuturor factorilor comunitari, implicaţi direct sau indirect în educaţie, în domeniul proiectării şi desfăşurării experienţelor de învăţare, de către pedagogi cu specializare postuniversitară în problematica curriculumului are încă un statut de activitate "inedită" în multe ţări. În România, acest fapt nu este foarte surprinzător, dacă ne raportăm la statutul confuz al consilierii şcolare, în general.

În afara consilierii şcolare pe care orice cadru didactic trebuie să o acorde, în virtutea competenţelor obligatorii profesiei didactice, există şi nivele ale consilierii psihopedagogice care reclamă intervenţia absolvenţilor facultăţilor de profil şi chiar a unor psihopedagogi specializaţi în diferite ramuri ale consilierii, care necesită metodologii foarte specializate.

Într-o situaţie asemănătoare se află şi consilierea în problematica curriculum-ului care se adresează unui public mult mai larg decât cel al şcolii şi care poate fi prestată de absolvenţi ai facultăţilor de pedagogie sau ai unor forme postuniversitare de specializare.

De altfel, conceptul de specialist în curriculum implică şi competenţe în consiliere curriculară. Acest fapt este ilustrat în numeroase enciclopedii, tratate de ştiinţele educaţiei şi publicaţii lexicografice specializate. De exemplu, *Dictionary of Education*, Carter V. Good, 1973 asimilează chiar, *curriculum consultant* cu sintagma *curriculum specialist* prin trimitere directă (p.158). Toate cele trei definiţii conferite "specialistului în curriculum" (p. 160) au conotaţii asociate practicii de consiliere:

1. "membru al consiliilor de supervizare din cadrul unui organism de autoritate educaţională locală, regională sau membru al altei

instituţii specializate în dezvoltarea curriculară şi în implementarea proiectelor curriculare;
2. specialist în arii curriculare care lucrează cu educatorii de la catedră, în calitate de supervizor;
3. expert asociat unui colegiu sau universităţi care face cercetare fundamentală şi aplicativă şi care elaborează documente/materiale curriculare în una sau mai multe arii de curricula şcolare".

Primul teoretician al curriculum-ului care a ridicat în mod explicit problema consilierii curriculare este Schwab. Acesta a portretizat rolul specialistului în curriculum nu numai în ipostaza sa de proiectant al politicilor curriculare, sau de evaluator al efectelor parcurgerii diferitelor trasee curriculare oferite de varii sisteme de învăţământ, ci şi în ipostaza de consilier al cadrului didactic practician:

> Specialistul în curriculum "studiază schimbările din sfera conţinuturilor informaţionale şi a atitudinilor, a metodologiei de instruire, pentru a ajuta profesorii sa-şi îmbunătăţească programele curriculare".
>
> J. Schwab, 1969

Atitudinea lui Schwab este afirmată în contextul mişcării reconceptualiste din teoria curriculum-ului, în plină dezvoltare la sfârşitul anilor '60 şi începutul anilor '70. Principalele rezultate ale acestei orientări, înregistrate în teoria curriculum-ului, dar şi în praxisul educaţional:

- distanţare de perspectiva tyleriană, care dominase domeniul,
- infuzarea unui intelectualism academic, de provenienţă eclectică (psihanalitică, fenomenologică, existenţialistă, hermeneutică, criticism literar),
- ideologizarea şi politizarea teoriei curriculum-ului, privilegiind tematici legate de drepturile omului, educaţia pentru pace, studiul inechităţilor etnice şi rasiale, problematica feministă.

Ideile grupului reconceptualist au fost expuse în special în revista *The Journal of Curriculum Theorizing* şi în cadrul mai multor conferinţe anuale. Remarcând lipsa de audienţă a domeniului în rândul educatorilor practicieni, comunitatea ştiinţifică astfel constituită s-a orientat către analiza deficienţelor educaţionale din contexte concrete şi spre identificarea şi aplicarea soluţiilor.

Extinderea ariei conceptului de curriculum, până la complexitatea şi dinamica realităţii educaţionale desemnate acum, a determinat, prin complementaritate firească, lărgirea gamei categoriilor de educatori cu responsabilităţi curriculare specifice, de la conceptorii de planuri, programe şi manuale şi de la educatorii decidenţi şi practicieni din instituţiile şcolare şi universitare, la "educatorii" cu sau fără pregătire pedagogică formală, din familie, mass media, asociaţii, organizaţii şi comunităţi religioase, culturale, ştiinţifice, politice, juridice, sportive, unităţi economice productive, bancare, comerciale, de transporturi etc., a căror activitate au în mod inevitabil impact în câmpul educaţional de formare şi autoformare. Toate aceste evoluţii conduc în mod necesar la formarea unui nou *domeniu de expertiză pedagogică*, *consilierea curriculară* şi justifică oficializarea *statusului* de *consilier curricular* care presupune cunoştinţe, aptitudini şi resurse în curriculum.

Rol-setul aferent, implică rezolvarea problemelor concrete pe care le ridică curriculum-ul în praxisul educaţional. Activitatea consilierului curricular este demarată la cererea /comanda solicitanţilor/ clienţilor (orice persoană, grup, instituţie, departament educaţional). Identificarea problemei de rezolvat poate să aparţină atât solicitantului, cât şi consilierului.

Competenţele consilierului sunt definite în următoarele registre de specializare pedagogică:

- depistarea şi selectarea surselor conţinuturilor, precum şi transinformarea didactică a acestora;

- strategii de organizare a conţinuturilor şi de proiectare a situaţiilor de învăţare corespunzatoare;
- strategii de diferenţiere a programelor educaţionale, în acord cu natura şi nivelul aptitudinilor şi intereselor cognitive ale cursanţilor;
- alcătuirea bazei de date a situaţiei curriculare de rezolvat şi metodologia de cercetare a acestor date;
- aptitudini afective şi disponibilităţi atitudinale pentru activitatea de consultanţă (empatie, acurateţea receptării feed-back-ului, comunicativitate, optimism, energie, self ridicat, abilităţi pentru organizare şi decizie etc.);
- informare/acces la resurse curriculare formale, nonformale şi informale.

J.Van Tassel-Baska, 1991

- abilităţi teoretice şi practice în domeniul schimbării (reformă, inovare, adaptare) curriculum-ului;
- specializare în domeniul analizei curriculum-ului
- cunoaşterea bazei de date aferente dezvoltării curriculare (studii de caz, individuale, pe instituţii şcolare, pe unităţi de cercetare, pe sisteme naţionale de învăţământ, etc.)
- aptitudini personale de consiliere
- specializare în elaborare de curriculum la decizia şcolii
- competenţe în domeniul resurselor curriculare extraşcolare.

T.W. Maxwell, 1985

Formarea consilierilor curriculari prin cursuri speciale s-a făcut într-un număr restrâns de universităţi din lume, până în anii '80 (McGreevy, 1978). Pregătirea celor mai mulţi consilieri curriculari era prioritar experienţială, prin exercitarea postului. Criteriile de angajare vizau calităţile de personalitate, cunoştinţele dintr-un domeniu curricular particular, experienţa în activitatea educaţională.

Noile orientări din teoria curriculum-ului, metodologia organizării interdisciplinare, modulare şi integrate a conţinuturilor, proiec-

tarea traseelor instructiv-educative diferențiate, individualizate sau opționale, considerarea varietății stilurilor de asistență pedagogică curentă și de învățare etc., reclamă din partea consilierului curricular de acum, lansarea în profesionalism. La noi în țară, facultățile sau secțiile de pedagogie formează competențele necesare pentru ocuparea virtualelor posturi de consilieri curriculari pe lângă instituțiile educaționale.

2. Consilierea curriculară prin valorificarea biografiei profesionale.

În teoria curriculum-ului a apărut, ulterior anilor '80, o direcție de cercetare a relației dintre expertul curricular și profesorul practician cu sarcini și competențe în proiectarea curriculum-ului. Această direcție este specifică celui "de-al doilea val" (W.Pinar, 1982) sau momentului secund din evoluția teoriei curriculum-ului și prefigurează unificarea cercetării curriculare cu praxisul curricular.

O caracteristică importantă a acestei orientări este extinderea rolsetului educatorului practician prin cuprinderea dimensiunii de experimentator. Anterior, educatorul era solicitat să aplice în clasă rezultatele cercetării pedagogice realizată de specialiștii din afara școlii. Cercetătorii propuneau educatorilor o anumită "conduită" de modificare a curriculum-ului, elaborată independent de experiențele trăite de fiecare practician în parte, înainte și pe durata aplicării proiectului. Noua relație cercetător-practician ar putea fi denumită cercetare colaborativă. După cum remarca pedagogul american E.W.Eisner, 1988, *"cercetătorii se reîntorc în școli, din ce în ce mai mult, nu pentru a conduce raiduri de comando, ci pentru a lucra efectiv cu profesorii, în calitate de colegi antrenați într-o activitate comună: redescoperirea complexității și profunzimii vieții clase școlare"*. Cercetătorii vorbeau profesorilor; acum au început să și dialogheze cu profesorii, invitându-i să valorifice, printre altele, tradiția autobiografică și cea a biografiilor profesionale, prin care educatorii învață să educe din experiența sau istoria profesională

proprie şi a altora, sau să fie receptivi la modulaţiile psihocomportamentale ale elevilor faţă de modificările curriculare.

În literatura de specialitate sunt vehiculate două accepţiuni ale termenului de "metodă biografică" ca metodă calitativă de cercetare: *biografie socială*, în sensul clasic de biografie individuală sau de grup, prin care de descriu şi se explică realităţi şi fenomene socio-umane; procedeele prin care se compun de *biografiile unor persoane*. Alături de aceste accepţiuni, au apărut şi altele, ce nuanţează sugerând, diverse ipostaze ale experienţei umane individuale, în procesul ei de transpunere, prin cercetare ştiinţifică, în modalităţi operatorii generale. De exemplu, N.Denzin, 1989, analizează "biografia interpretativă" manifestată ca: triangulaţie a datelor (recursul la surse variate); triangulaţia investigatorului (mai mulţi cercetători se focalizează asupra aceleaşi probleme); triangulaţie metodologică (utilizarea mai multor metode pentru investigarea aceleiaşi probleme); triangulaţia teoretică (recursul la mai multe teorii pentru interpretarea unui singur caz).

Metoda autobiografică, care are de asemenea, valenţe încă insuficient explorate în pedagogie, este folosită, cel mai adesea, în una dintre următoarele două ipostaze: relatările subiecţilor despre ei înşişi, urmate de analiza şi interpretarea cercetătorului dintr-o anumită perspectivă teoretico-metodologică; reflecţie a cercetătorului despre propria sa viaţă, carieră, activitate de studiu şi de cercetare.

În psihologie, biografiile individuale transpuse în studii de caz au oferit date semnificative pentru descifrarea evoluţiei cognitive, afective, atitudinale, etc. (J.Piaget, G.W.Allport, E.Erickson, B.Skinner). Într-un studiu dedicat metodei, L.Smith, 1994, *Biographical Method*, exemplifică posibilităţile de investigaţie ale metodei biografice în câteva câmpuri de cunoaştere socio-umană: literatură, istorie, antropologie, psihologie şi sociologie.

Deşi nu deţinem informaţii despre contribuţii sistematice în pedagogie, considerăm că metoda biografică poate explora zone greu accesibile din cunoaşterea didactică. De altfel, se înregistrează tot mai mult, în literatură şi în orientarea actuală a comunităţilor de cercetare pedagogică, recursul la metoda biografică.

3. Studii de caz: profesori în ipostaza de conceptori de curriculum

Robert Coles, profesor american, autor al cărţii *The Call of Stories: Teaching and Moral Imagination,* 1989, îşi relatează biografia profesională ca o reconstituire inedită din experienţele trăite în fazele succesive ale vieţii sale în şcoală, ca elev, student în medicină, medic stagiar, medic internist şi mai târziu, profesor universitar la facultatea de medicină.

Notă: studiile de caz pe care le vom relata succint, sunt preluate din D. J. Clandinin şi F.M.Connelly, 1992. Formularea titlurilor studiilor de caz am făcut-o în scopul codificării, întrucât intenţionăm să adiţionăm, la seminarii, şi alte studii de caz, în special din câmpul educaţional românesc şi să realizăm o colecţie, poate utilă, viitorului specialist în curriculum.

Cazurile de mai jos reliefează relaţia pedagogică dintre profesor-elev şi operă sau subiect de lucru, evidenţiind aspecte multiple, curriculare dar şi etice. De fiecare dată este interesant modul în care autorul, Robert Coles, reuşeşte să îl convingă pe cititor de veridicitatea şi utilitatea proiectării unui curriculum pe baza concluziilor extrase dintr-o viaţă de practică vocaţională. De exemplu, în primul caz (în codificarea noastră – *Elevul şi Dickens*) autorul reliefează faptul că forţa persuasivă a unei naraţiuni literare nu constă în succesiunea factuală sau în ponderea semnificaţiilor teoretice, ci în implicarea afectivă, prin procedee retorice, a lectorului în universul artistic.

3.1. Elevul și Dickens

Primele relatări ne trimit la copilăria autorului, R. Coles, și la experiențele de învățare, datorate în egală măsură, școlii și familiei. Prin reconstrucția didactică a acestor experiențe trăite de mult, autorul ni se înfățișează ca un conceptor de curriculum.

Una dintre "poveștile" cele mai semnificative îi are ca protagoniști principali pe Robert, elevul de liceu și profesorul acestuia de literatură engleză. Subiectul relatat este întâlnirea elevului cu nuvela lui C.Dickens, *A Tale of Two Cities (O poveste despre două orașe)*. Împreună cu un prieten, Robert a descoperit, într-o bună zi, însemnările profesorului lor în legătură cu un binecunoscut ghid de studiu (la vremea aceea) al nuvelei amintite. Aceste însemnări conțineau un sumar al narațiunii și o listă a personajelor. Robert a împrumutat ghidul de la bibliotecă, pentru a-l arăta părinților săi, care iubeau literatura și își petreceau serile citindu-și unul altuia texte interesante.

În loc să aprecieze valoarea didactică a ghidului, așa cum se aștepta Robert, părinții săi s-au mirat că fiul lor recurge la o recenzie literară și nu preferă să citească direct, cartea. Mirarea acestora a fost și mai mare când au aflat că însuși profesorul proceda la fel, recurgând la critica literară și nu la textul literar. Părinții săi au fost cei care l-au ajutat pe Robert să înțeleagă intenția lui Dickens de a crea o atmosferă prin nuvela sa și nu o simplă relatare de întâmplări. Tot părinții săi au fost "educatorii" care i-au relevat firea omenească descrisă de Dickens prin personajele nuvelei. În comparație cu lecția dată predată de părinții săi, lecția profesorului i se părea lui Robert o prezentare schematică, lipsită de farmec, fără suflet.

Subiecte de reflecție pedagogică:

- Relația profesor-subiect predat.
- Nivelul de cunoaștere al subiectului de către profesor.
- Formularea și prezentarea subiectului de către profesor.

- Metodele de instruire.
- Modalitățile în care educatorii sun formați în universități (pregătirea inițială a cadrelor didactice).

3.2. Curriculum-ul relației discipol-maestru

Ulterior, Robert Coles a relatat relația avută, în calitate de medic internist, cu doi profesori universitari, "seniori ai psihanalizei" care l-au învățat să dea sens întâmplărilor povestite de pacienți. Maeștrii săi aveau o strategie foarte clară în relația didactică cu Robert.

Aceștia îl încurajau să-și formuleze minuțios afecțiunile pe care și le propunea să le trateze și să asculte relatările pacienților în așa fel încât să-i ajute să găsească singuri sensul profund al propriilor lor povești. Astfel, tânărul internist a învățat să-și restrângă aria interpretărilor personale (inducerea subiectivității proprii a medicului în lumea pacientului) și să-l determine pe pacient să relateze propria sa interpretare, singura validă, ca bază de date în psihiatrie. Profesorii săi nu i-au oferit doar o strategie de a lucra cu pacienții, ci și o nouă imagine asupra rolului profesorului. Robert Coles sublinia, de exemplu, că unul dintre profesorii săi vedea în examenul de supervizare a tratamentului prescris de el, o întâlnire autentică între doi specialiști, o ocazie de împărtășire reciprocă a experienței și un prilej de investigație științifică.

Subiecte de reflecție pedagogică:

- Imaginea profesorului ghid, consilier.
- Natura relațiilor profesor-discipol.
- Modul de transpunere a conduitei profesorului în experiență de învățare (curriculum subliminal) pentru discipol.
- Tipurile de interelație dintre teorie și practică.

3.3. Artă, viaţă şi curriculum

Robert Coles povesteşte, apoi, o întâmplare plină de semnificaţii pedagogice, şi implicit de sugestii de resemnificare curriculară, petrecută în timpul activităţii sale de medic.

Un băiat de 15 ani, Phil, spitalizat pentru poliomelită, i-a povestit medicului său, Robert Coles, modul în care un profesor care îl vizita la spital l-a determinat să citească cartea lui Mark Twain, *Aventurile lui Huckleberry Finn* precum şi impactul profund pe care lectura cărţii l-a avut asupra sa.

Profesorul vizitator i-a lăsat cartea pe noptiera patului său de spital, fără să-i facă nici o sugestie verbală, sau o altă presiune către lectură. "Am fost curios să văd ce fel de carte mi-a adus. Am deschis-o şi am răsfoit câteva pagini. M-am mirat de ce mi-a lăsat-o. Doar citisem în clasă, la orele lui de anul trecut, rezumatul cărţii", spunea tânărul pacient. Robert relatează apoi, confesiunea lui Phil în legătură cu stările pe care le-a trăit în zilele ce au urmat. Din momentul începerii lecturii, Phil nu s-a mai orprit până la ultima filă. Nu-şi putea explica ce se întâmplă cu el; nu-şi putea alunga gândurile de la carte; părea că formează permanent un trio cu eroii cărţii, Huck şi Jim.

Mai târziu, Phil a cerut şi alte cărţi, pe care le-a citit cu atenţie, interesat, din ce în ce mai mult, de caracterul personajelor. Ca orice elev în situaţia sa, Phil era asistat la spital, de către profesori, în regim de tutoriat dar, cu timpul, băiatul a început să înveţe şi singur. Phil se confrunta cu o veritabilă dilemă afectivă. Ceea ce-şi dorea cel mai mult, după ieşirea din spital, era să-şi găsească unul sau doi prieteni şi să plece într-un loc, ştiut numai de ei, unde să trăiască după placul lor. În acelaşi timp, nu ar fi vrut să-şi părăsească, de tot, lumea în care creşcuse până atunci.

Subiecte de reflecție pedagogică:

- Valențele stilului didactic *laisser faire* și condiționarea lui de contexte speciale de desfășurare a relației didactice.
- Varietatea gradelor de intensitate a trăirii conexiunii dintre artă și viață.
- Urmările în timp, ale unei exprienţe profunde de învățare.
- Asemenea experienţe trebuie provocate? În ce condiții?

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Referințe bibliografice

Allport, G.W., 1942, "The use of personal documents in psychological science", New York, Social Science Research Council.

Allport, G.W., 1965, *Letters from Jenny*, New York, Harcourt, Brace & World.

Chelcea, S., 1996, *Cunoaşterea vieţii sociale. Fundamente metodologice*. Ed. INI, Bucureşti.

Clandinin, D.J., Connelly, F.M., 1992, "Teacher as a Curriculum Maker". In Jackson, Ph., W, (ed.), *Handbook of research on curriculum*. Maxwell macmillan Canada.

Creţu, C, 1997, *Psihopedagogia succesului*, editura Polirom, Iaşi.

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., (eds.), 1994, *Handbook of Qualitative Research*, London Stage.

Denzin, N.K., 1989, *Interpretative biography*, Newburg, CA, Sage.

Eisner, E.W.,1988, The primary of experience of the politics of method. Boston Educational Research.

Goodlad, J.I., 1979, *The domains of curriculum and their study*. In *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill, New York, pp.43-76.

Gross, N.C. et al., 1971, *Implementing organizational innovations: A sociological analysis of planned educational change*. Harper and Row, London.

Hameyer, H., 1985, Curriculum field, in Husen,T., Postlethwaite, N.T.(Eds.-in chief), Ediţia I, 1985, *The International Encyclopediia of Education*, vol.5, Pergamon Press.

Hameyer, U., 1983, Sistemasierung von Curriculum-theorien. Beltz, Wenheim.

Husen,T., Postlethwaite, N.T.(Eds.-in chief), Ediţia I, 1985, *The International Encyclopediia of Education*, vol.2,5,8, Pergamon Press.

Husen,T., Postlethwaite, N.T.(Eds.-in chief), Ediţia II, 1994, *The International Encyclopediia of Education*, vol.2, Pergamon Press.

Iluţ, P., 1997, Abordarea calitativă a socioumanului, editura Polirom, Iaşi.

Maxwell, T.W., 1985, Curriculum consultant in Husen,T., Postlethwaite, N.T. (Eds.-in chief), *The International Encyclopediia of Education*, Pergamon Press.

McGreevy, C.P., 1978, "Training consultants: Issues and approaches". Personnel Guid Journal, 56 (7).

Mucchielli, A., 1991, *Les methodes qualitatives*. PUF, Paris.
Pinar, W.,1982, *Curriculum Theoretizing: the reconceptualists*. Berkley, California.
Phenix, P.H., 1968, "The disciplines as curriculum content" in Short E., C., Marconnit, G., D., (eds.) 1968, *Comtemporary tought on public school curriculum*. Brown, Dubuque, Iowa. Pp. 133-137.
Schwab, J.J., 1969, (1978), The Practical: a language for curriculum. In Westbury, I., Wilkof, N.J. (eds.) *Science, curriculum and liberal education: Selected Essays of Joseph, J. Schwab*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
Schwab, J.J., 1983, [1969], J.Van Tassel-Baska, 1991 "The Practical 4: Something for curriculum professors to do" in Curriculum Inquiry, 13-3.
Smith, L.M., 1994, "Biographical method" in Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., (eds.), Handbook of Qualitative Research, London Stage.
Reyd, W.A., 1978, Thinking about the curriculum: The nature and treatemnet of curriculum probiems. Routledge and Kegan Paul, London.
Robinsohn, S., B., 1971, Bildungsreform als Revision des Curriculum, ed. III, Luchterhand, Neuwied.
Van Tassel-Baska, J., 1991, *Gifted youth at risk*. Council for exceptional children, US.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bibliografie

Arnold, M.,1960 (1868), Culture and Anarchy. Cambridge Univ. Press.

Baez, A., 1977, L'inovation dans l'enseignement des sciences; synthese mondiale. Unesco, Paris.

Beauchamp, G. A., 1968, 1981, Curriculum Theory, ed.a 2-a, Kagg, Wilmette, Illinois.

Bellah,R., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A., si Tipton, S.M., 1985, Habits of the Heart: Individualism and Commitment în American Life. Berkeley: Univ of California Press.

Bârsanescu, St., Vaideanu, G., 1969, Dictionar de pedagogie contemporana, Ed. St. si Enciclopedica, Bucuresti.

Bârzea, C. et al., 1993, Reforma învatamântului în România. Conditii si perspective, ISE, Bucuresti.

Bârzea, C., 1996, Arta si stiinta educatiei. E.D.P., Bucuresti.

Blankertz, H., 1971, Curriculumforschung: Strategien. Stukturierung, Konstruktion. In Neue Deutsche Schule, Essen.

Bonjour, L.,1985, The Structure of Empirical Knowledge. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

Botkin, J.W., Elmandjira, M., Malita, M., 1981, Orizontul fără limite al învătării. Ed. Politică, Colectia Idei contemporane, Bucuresti.

Broudy, H. S., 1976, Needs assessment and the curriculum. Curriculum Inquiry 6-2, pp. 101-110.

Bruggen, J.C. van (ed.), 1993, Caseses studies: Strategies for and organization of curriculum development in some European countries. CIDREE.

Brunner, J.S., 1960, The process of education. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Caspard, 1988, apud Forquin, J.C., 1997, "Sociologia curriculum-ului: orientari teoretice si perspective de cercetare" in Buletinul Simpozionului C.C.D., Iasi, Educatie si valori, ed. "Spiru Haret", Iasi, pp.29-40).

Chervel, A.,1988, "L'histoire des disciplines scolaires. Reflections sur un domaine de recerche" in rev. Histoire de l'education, nr. 38, pp. 59-119.

Chevallard, Y.,1985, 1991, La transposition didactique. Du savoire savant au savoir enseigne. ed. La Pensee Sauvage, Grenoble.

BABEŞ-BOLYAI UNIVERSITY LIBRARY

Chisholm, R., 1982, The Foundation of Knowing, Brighton, England: Harverster Press.
Comenius (Komensky), J.A., 1921, Didactica magna. Ed. România nouă, Bucuresti.
Cretu, C., 1994, Curriculum: Perspective conceptuale, istorice si vocationale. in Revista de Pedagogie, nr. 3-4, 1994, pp.5-11.
Cretu, C., 1995, Orientări actuale în problematica curriculum-ului. in A.Neculau, T.Cozma (coord.), Psihopedagogie. Manual pentru examenul de definitivat si gradul didactic II, ed. Spiru Haret, Iasi, pp.125-147.
Cretu, C., 1997, Psihopedagogia succesului. Ed. Polirom, Iasi.
Cretu, C., 1998, Curriculum diferentiat si personalizat. Ed. Polirom, Iasi.
Cretu, C., 1998, Continuturile procesului de învatamânt, componenta a curriculum-ului. In Psihopedagogie, ed. Polirom, Iasi.
Crisan, A., (coord.), 1992, Programe scolare pentru învătământul gimnazial: texte preliminare. Bucuresti, Institutul de Ştiinte ale Educatiei.
Crisan, A., 1994, Curriculum si dezvoltare curriculară: Un posibil parcurs strategic. in Revista de Pedagogie, 3-4, 1994. pp.21-34.
Crisan, A., (coord.), 1998, Curriculum si dezvoltare curriculara în contextul reformei învatamântului. Politici curriculare de perspectiva. Document MEN, Consiliul National pentru Curriculum, 1998, Bucuresti.
Cristea, S., 1994, Fundamentele pedagogice ale reformei învătământului. E.D.P., Bucuresti.
Cristea S.,1996, Metodologia reformei educatiei, ed. Hariscom, Pitesti.
Cristea, S., 1997, Pedagogie, ed. Hariscom, Pitesti.
Cuban, L., 1993, Curriculum stability and change, Stanford Univ. Press.
Cucos, C., 1996, Pedagogie, ed. Polirom, Iasi.
Derbolav, J., 1975, Pädagogik und Politik. Kohlhammer, Stuttgart.
Dewey, J., 1902, The Child and Curriculum. University of Chicago Press. Chicago.
Dewey, J., 1972, Democratie si educatie. E.D.P., Bucuresti.
Dewey, J., 1977, Copilul si curriculumul in Trei scrieri despre educatie, EDP, Bucuresti.
Dewey, J., 1977, Trei scrieri despre educatie, E.D.P., Bucurresti.
Durkheim, E., 1977 (1938), The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France. London: Routledge & Kegan Paul.
Eisner, E.W., Vallance E., 1974, Conflicting Conceptions of Curriculum. Library of Congress Catalog, McCutchan Publishing Corporation, US.
Erasmus, 1978 (1511), Collected Works. vol. II, Craig, R. Thompson (ed.), Toronto: Univ. of Toronto Press.

Faraday, M., 1830, Chemical Manipulation, Being Instructions to Students in Chemistry, On the Methods of Experments of Demonstration or of Research, with Accuracy and Success. London: John Murray.
Faure, Ed., 1974, A învăta să fii. E.D.P.,Bucuresti.
Frey, K., 1971, Theories des Curriculums. Beltz, Weinheim.
Frey, K., Aregger, K., 1975, ein Model zur Integration von Theorie und Praxis in Curriculumprojekten: Das Generative Leitsystem. In Haft H., Frey, K., 1980, Curriculum-Lehtplan. In Roth, L. (ed.), Handlexikon zur Didaktik der Schulfacher. Ehrenwirth. Munchen, pp. 44-51.
Forquin, J.C., 1997, "Sociologia curriculum-ului: orientari teoretice si perspective de cercetare" in Buletinul Simpozionului C.C.D., Iasi, Educatie si valori, ed. "Spiru Haret", Iasi, pp.29-40).
Fullan, M., 1982, The Meaning of Educational Change. Teachers College Press, New York.
Glatthorn, A.A., 1987, Curriculum renewal, Assoc. for Supervision and Curriculum Development ASCD, Alexandria, VA, USA
Goldman, A.H., 1988, Empirical Knowledge. Berkely: Univ. of California Press.
Goodlad, J.I. et al. 1979, "An overview of "A Study of Schooling", Phi Delta Kappan 61/3, pp. 174-178.
Goodlad, J.I., 1979, The domains of curriculum and their study. In Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice. McGraw-Hill, New York, pp.43-76.
Goodman, P., 1964, Compulsory Mis-education and the Comunity of Scholars. New York: Vintage Books.
Gross, N.C. et al., 1971, Implementing organizational innovations: A sociological analysis of planned educational change. Harper and Row, London.
Gusdorf, G., 1986, Trecutul, prezentul si viitorul cercetarii interdisciplinare. in Raport Unesco (volum colectiv), Interdisciplinaritatea si stiintele umane. Editura Politica, Bucuresti.
Gutu, G., 1969, Dictionar latin-român, Ed.Stiintifica. Bucuresti.
D'Hainaut, L., 1972, Une conception modulaire de l'education, rev. Education et culture, nr.2.
D'Hainaut, L.(coord.), 1981, Programe de învătământ si educatie permanentă. E.D.P., Bucuresti.
Hameyer, U., (eds.) Curriculumplanung. Theorie und Praxis. Kosel, Munchen, pp. 133-56.
Hameyer, U., 1983, Sistemasierung von Curriculum-theorien. Beltz, Wenheim
Haret, S., 1904, "Raport adress a sa Majest le Roi de Roumaniesur l'activit du Ministre de l Instruction Publique et des Cultes par Spiru Haret, Minnistre". Monitorul oficial, iulie. 1904. Imprimeriile Statului.

Havelock, R., G., 1970, A Guide to inovation in education. Ann Arboe, Michigan.
Holmes, B., McLean, M., 1988, The Curriculum. A Comparative Perspective. London: The College of Perceptors.
Hook, S., 1946, Education for Modern Man. New york: Dial Press.
Hounshell, P., 1989, "Labs off Limits". Science Teacher, 56(4).
Hopmann, S., Riquarts, K., 1995, Starting a dialog: issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. In J.Curriculum studies, vol. 27, nr.1.
Hopmann, S., Kunzli, R., (eds.), 1992, "Didaktik-Renaissance". In Bildung und Erziehung, 45 (2).
Hubert, R., 1970, Traite de Pedagogie generale, editia VII, PUF, Paris.
Husen, T., Postlethwaite (coord.), 1985, 1994, The International Enciclopedya of Education. Pergamon Press, Oxford. vol. III.
Husen,T., Postlethwaite, N.T.(Eds.-in chief), Editia I, 1985, The International Encyclopediia of Education, vol.2,5,8, Pergamon Press.
Husen,T., Postlethwaite, N.T.(Eds.-in chief), Editia II, 1994, The International Encyclopedya of Education, vol.2,5,8, Pergamon Press
Ionescu, M., Radu, I. (coord.), 1995, Didactica moderna, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
Iuliu, F., Lascus, V., 1995, "Continutul învatamântului" (cap. IV), in M.Ionescu, I.Radu (coord.), Didactica moderna, ed. Dacia, Cluj-Napoca.
Illich, I., 1971, Une societe sans ecole, PUF, Paris.
Künzli, R., 1975, Begrundug und Rechtfertigung als Anspruch curricularer Plaung. In KünzliR(ed.) Curriculumentwicklung.Begrundug und Legitimation Belty, Weinheim, pp. 9-28.
Künzli, R., 1983, Topik des Lehrplandenkens: Habilitationsschrift. Institute for Science Education, Kiel.
De Landsheere, V., 1992, L'education et la formation. P.U.F., Paris.
Layton, D., 1973, Science for the people: the origins of the School Science Curriculum in England. New York: Science History Publications. apud Fr. Schrag, 1992.
Leithwood, K.A., in press, A Strategy for managing the implementation of curriculum innovation.
Loch, W., 1979, Curriculare Kommpetenzen und Pädagogische Paradigmen. Bildung und Erziehung.
Mackintosh, I., 1986, Sunrise Europe: The dynamics of information technology. Oxford: Bassil Blackwell.
Marrou, H.I., 1964, A History of Education in Antiquity. New York: Mentor Books.

Meyer, H-L, 1972, Einführung in die Curriculum-Methodologie. Kosel, München.
Mialaret, G., 1964, Introduction a la pedagogy, PUF, Paris.
Moise, C., 1996, Concepte didactice fundamentale, Ed. Ankarom, Iasi.
Nicola, I.,1994, Pedagogie, E.D.P.-R.A., Bucuresti.
Niemeyear, A., H., 1796, apud Hopmann, S., Riquarts, K., 1995, Starting a dialog: issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. In J. Curriculum studies, vol. 27, nr.1.
Papert, S., 1980, Mindstorms. Brighton: Hardvester Press.
Petry, D., 1988, Approche modulaire pour l'education technique, Unesco, Paris.
Phenix, P.H., 1968, The disciplines as curriculum content. Short E., C., Marconnit, G., D., (eds.) 1968, Comtemporarz tought on public school curriculum. Brown, Dubuque, Iowa. Pp. 133-137.
Piltz, A., 1981, The World of Medieval Learning. Totowa, NJ:Barnes & Noble.
Planchard, E., 1976, Introducere în pedagogie, E.D.P., Bucuresti.
Platon, 1986 (trad. A.Cornea). Opere, V, Republica. Editie ingrijita de C. Noica si P. Cretia, Ed. Stiintifica si enciclopedica, Bucuresti.
Pollok, J., 1986, Contemporary Theories of Knowledge. Totowa. NJ: Rowman and Littlefield.
Păun, E., 1999, *Şcoala – abordare sociopedagogică*. Editura Polirom, Iasi.
Potolea, D., "Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale". in I.Cerghit, L.Vlăsceanu (coord.). Curs de pedagogie, editura Universitatea Bucureşti. Bucureşti.
Ong, W., 1958, Ramus: Method and the Decay of Dialogue. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
Rassekh, S., Vaideanu, G., 1987, Les contenus de l'education. Perspectives mondiales d'ici a l'an 2000. UNESCO, Paris.
Reyd, W.A., 1978, Thinking about the curriculum: The nature and treatement of curriculum problems. Routledge and Kegan Paul, London.
Robinsohn, S., B., 1971, Bildungsreform als Revision des Curriculum, ed. III, Luchterhand, Neuwied.
Schrag, F., 1992, Conceptions of Knowledge. in Ph.W.Jackson (ed.), Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association. Macmillan Pub. Comp., pp.268-301.
Schwab, J.J., 1969, (1978), The Practical: a language for curriculum. In Westbury, I., Wilkof, N.J. (eds.) Science, curriculum and liberal education: Selected Essays of Joseph, J. Schwab. Chicago: Univ. of Chicago Press.
Schwab, J.J., 1983, "The Practical 4: Something for curriculum professors to do" in Curriculum Inquiry, 13-3.

Seguin, R., 1991, Elaboration et mise en oeuvres des programmes scolaires (Guide methodologique), Unesco, Paris.
Sendov, B., 1986, The second wave: problems of computer education. Chichester: Ellis Horwood.
Smallwood, M. L., 1935, An Historical Study of Examinations and grading Systems in Early American Universities. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
Suzuki, D.T., Fromm, E., DeMartino, R., 1960, Zen Buddhisme and Psychoanalysis. New York: Grove.
Taba, H., 1962, Curriculum development, theory and practice. Harcourt Brace and Ward, New York.
Tomberlin, J.E. (ed.), 1988, Philosophical Perspectives and Epistemology. Atascadero, CA: Ridgeview.
Tykociner, J., T., 1966, Outline of zetetics. Dorrance, Philadelphia, Pennsylvania.
Unesco, 1986, Interdisciplinaritatea si stiintele umane. Ed. Politică, Colectia Idei contemporane, Bucuresti.
Vandenberghe, R., Van den Berg, R., 1981, Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief. Uitjevenij, Zwijsen.
Văideanu, G., Ionescu, M., 1982, Continutul învătământului, componenta fundamentală a procesului didactic. in Salade, D. (coord.), Didactica. E.D.P., Bucuresti.
Vaideanu, G., 1986, "Continutul învatamântului" in G. Vaideanu (coord.), Pedagogie, Ed. Univ. "Al.I.Cuza", Iasi.
Văideanu, G., Rassekh,S., 1987, Les Contenus de l'education. Perspectives mondiales d'ici a l'an 2000. Unesco, Paris.
Vaideanu, G, 1988, Educatia la frontiera dintre milenii. Ed. Politica, Bucuresti.
Vico, G., 1975 (1708), On the Study Methods of our Time. IN: Library of Liberal Arts.
Vlasceanu, L., Zamfir, C., Mihailescu, I., 1993, Directii ale reformei sistemului de învatamânt superior din România. Document al Grupului Consultativ pentru Învatamântul Superior si Cercetare Ştiintifica, Bucuresti.
Walker, D.F., 1976, Toward comprehension of curriculaaar realities. In Shulman, L.S., (ed.) 1976, Review of Research in Education, vol.4. Peacock, Itsaca, Illinois, pp.368-308.
Wallin, E., 1981, To change a school: Experiences from local developmental work. Departement of education, Univ. of Uppsala, Uppsala.
White, N., 1976, Plato on Knowledge and Reality. Indianopolis. IN: Hackett.

Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1990, Merriam-Webster Inc. Publishers, Springfield, Massachusetts, USA.
Weller, H., 1989, Why reforms fail? J. Curriculum Studies, vol.21, 4, pp.291-305.
Ziman, J., 1978, Reliable Knowledge: An Exploration of the Grounds for Belief in Science. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Reviste

Journal of Curriculum Studies
Revista de Pedagogie, Bucuresti
Tribuna învătământului, Bucuresti.
UNESCO, "Perspectives".

Documente

Cartea albă a Reformei învătământului românesc, 1993.
Cartea Alba a reformei învatamântului din România, 1995, M.I., Bucuresti
Consiliul National pentru Curriculum si Formarea profesorilor. Institutul de Ştiinte ale Educatiei, 1996, Curriculum scolar. Ghid metodologic. Ed. Aramis, Bucuresti.
Legea învătământului din România. 1995.
MEN. Proiectul de Reformă a învătământului preuniversitar. Consiliul National pentru Curriculum, Curriculum si dezvoltare curriculară în contextul reformei învătământului. Politici curriculare de perspectivă, Document MEN, Bucuresti, 1998.
MEN, 1998, Curriculum. Proiectul de reforma cofinantat de Guvernul României si de Banca Mondiala, Componenta Curriculum, 1997, în document Ministerul Învatamântului, Institutul de Ştiintele Educatiei.

Recomandări bibliografice

Barnea, Bîrzea, C. et.al., 1993, Reforma învățământului în România. condiții și perspective, Institutul de Științe ale Educației, București.
Bărzea, C., 1996, Arta și știința educației. E.D.P., București.
Berger, Botkin, J.W., Elmandjira, M., Malița, M., 1981, Orizontul fără limite al învățării. Ed. Politică, Colecția Idei contemporane, București.
Crețu, C., 1994, Curriculum: Perspective conceptuale, istorice și vocaționale. în Revista de Pedagogie, nr. 3-4, 1994, pp.5-10.
Crețu, C., 1995, Orientări actuale în problematica curriculum-ului. in A.Neculau, T.Cozma (coord.), Psihopedagogie. Manual pentru examenul de definitivat și gradul didactic II, ed. Spiru Haret, Iași, pp.125-147.

Creţu, C., 1997, Psihopedagogia succesului. Ed. Polirom, Iaşi.
Creţu, C., 1998, Curriculum diferenţiat şi personalizat. Ed. Polirom, Iaşi.
Creţu, C., 1998, Conţinuturile procesului de învăţământ, componentă a curriculum-ului. In Psihopedagogie, ed. Polirom, Iaşi.
Cristea, S., 1994, Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului. E.D.P., Bucureşti.
Cristea, S., 1996, Metodologia reformei educaţiei, Ed. Hariscom, Piteşti.
Crişan, A., (coord.), 1992, Programe şcolare pentru învăţământul gimnazial: texte preliminare. Bucureşti, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.
Crişan, A., 1994, Curriculum şi dezvoltare curriculară: Un posibil parcurs strategic. in Revista de Pedagogie, 3-4, 1994. pp.21-34.
Comenius (Komensky), J.A., 1921, Didactica magna. Ed. România nouă, Bucureşti.
Dewey, J., 1972, Democraţie şi educaţie. E.D.P., Bucureşti.
Dewey, J., 1977, Trei scrieri despre educaţie, E.D.P., Bucurreşti.
D'Hainaut, L.(coord.), 1981, Programe de învăţământ şi educaţie permanentă. E.D.P., Bucureşti.
Faure, Ed., 1974, A învăţa să fii. E.D.P.,Bucureşti.
Hubert, R., 1970, Traite de Pedagogie generale, ediţia VII, PUF, Paris.
Husen, T., Postlethwaite (coord.), 1985, 1994, The International Enciclopedya of Education. Pergamon Press, Oxford. vol. III.
Mialaret, G., 1964, Introduction a la pedagogie, PUF, Paris.
Planchard,E., 1976, Introducere în pedagogie, E.D.P., Bucureşti.
Unesco, 1986, Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane. Ed. Politică, Colecţia Idei contemporane, Bucureşti.
Văideanu, G., Ionescu, M., 1982, Conţinutul învăţământului, componenta fundamentală a procesului didactic. in Salade, D. (coord.), Didactica. E.D.P., Bucureşti.
Văideanu, G., Rassekh,S., 1987, Les Contenus de l'education. Perspectives mondiales d'ici a l'an 2000. Unesco, Paris.
Văideanu, G., 1988, Educaţia la frontiera dintre milenii. Ed. Politică. Colecţia Idei contemporane, Bucureşti.

CUPRINS

Introducere 5

Teoria curriculum-ului, domeniu de studiu al ştiinţelor educaţiei

I. Conceptul de curriculum 7
II. Problematica generală a teoriei curriculum-ului 40
III. Tradiţii ale cunoaşterii 69
IV. Modelele clasice de curriculum european 87
V. Perspective contemporane de abordare a curriculum-ului 102
VI. Problematica proiectării curriculum-ului 129
VII. Reforma curriculară 180

Conţinuturile educaţiei şi ale învăţământului, componentă a curriculum-ului

VIII. Problematica generală a conţinuturilor 210
IX. Consilierea curriculară 271

Bibliografie 284

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. IASI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

Tiparul executat la
Centrul de multiplicare al
Editurii Universităţii «Al. I. Cuza»

STR. PĂCURARI NR. 9, IAŞI - 6600

Format: 61x86/16
Coli tipo: 18,50
Apărut: 1999
Comanda: 62

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ECUIAS CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY